ROK III. ZESZYT 9.

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

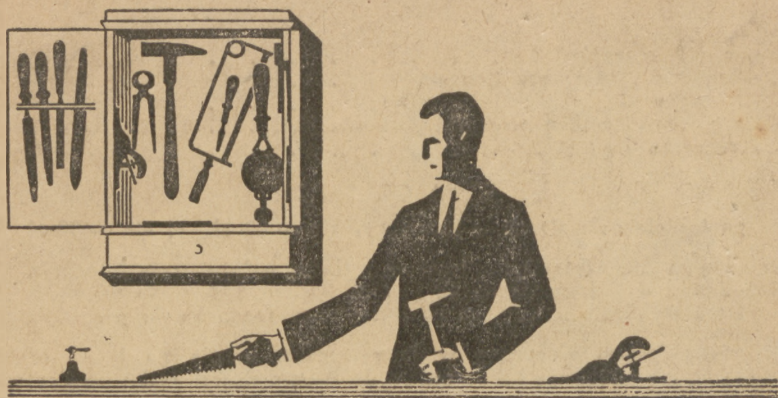
REDAKTOR: BOLESŁAW KIELSKI

WARSZAWA — 1931

SKŁAD GŁÓWNY: ADMINISTRACJA WYDAWNICTW MIN. W. R. i O. P. AL. SZUCHA 23.

Konto czekowe P. K. O. Nr. 30.203 „Oświata i Wychowanie".

Poszczególne zeszyty do nabycia w Książnicy - Atlasie, Nowy Świat 59, i w innych księgarniach.



NARZĘDZIA SZKOLNE

uzgodnione z programem Min. W. R. i O. P.

polecają:

Krzysztof Brun i Syn

W WARSZAWIE

Plac Teatralny, Marszałkowska 124,
Marszałkowska 68, Nowy Świat 41,
Targowa 64 (na Pradze)

CENNIKI na żądanie franko, bezpłatnie.

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK III. LISTOPAD 1931 ZESZYT 9.

O ZMIANĘ ORGANIZACJI, PROGRAMU I METODY NAUCZANIA SZKOŁY ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ [1]

I. Dotychczasowe wytyczne ustroju szkoły średniej.
II. Ujęcie krytyczne ustroju dzisiejszej szkoły średniej.
III. Zarys organizacji szkolnictwa.
IV. Problem globalizmu.
V. Próby urzeczywistnienia globalizmu w pedagogice.

I. Dotychczasowe wytyczne ustroju szkoły średniej.

Organizacja szkoły średniej ogólnokształcącej, rozszczepionej na poszczególne typy, programy rozwidleń tych, a poniekąd metody nauczania w uczelniach średnich ogólnokształcących stosowane — oparte są na wytycznych, ujętych i umotywowanych wszechstronnie w publikacji Ministerstwa W. R. i O. P. p. t. „Program naukowy szkoły średniej" 1918 r.

Wprawdzie nie wszystkie zamysły „Programu" urzeczywistniło Ministerstwo w praktyce szkolnej, niemniej jednak fundamentem szkolnictwa średniego ogólnokształcącego pozostają dotychczas owe wytyczne, zawarte w elaboracie najwyższej naszej władzy szkolnej. Dotyczą one uproszczenia programu naukowego oraz oparcia dydaktycznej organizacji szkoły średniej na zasadzie t. zw. „podstawy wychowawczej".

---

[1] Artykuł ten drukujemy ze względu na jego charakter informacyjno-krytyczny. Część pozytywna, zawierająca próbę reformy, którą opublikujemy p. t. „Reforma szkoły średniej ogólnokształcącej", powinna być rozumiana jako indywidualny projekt autora. *(Przyp. red.).*

A. Uproszczenie programu.

Ministerstwo dąży do usunięcia przeładowania programu szkół średnich, znajdujących się na terenie b. trzech zaborów wskrzeszonej Polski. Przeładowanie to polega na równoczesnem nauczaniu w poszczególnych klasach zbyt wielkiej ilości przedmiotów, uposażonych wskutek tego w nikłą ilość lekcyj tygodniowych (np. w klasach wyższych 11—13 przedmiotów, z których każdy ma 2—3 godziny w tygodniu).

Powyższy stan rzeczy prowadzi do nauczania powierzchownego, pamięciowego, werbalnego. Pedagog posiadający 2—3 godziny w tygodniu nie może zastosować racjonalnie metod nauczania, prowadzących do rzeczywistego opanowania materjału szkolnego przez uczniów.

Zmniejszenie ilości przedmiotów, udzielanych równocześnie w danej klasie, a tem samem uposażenie ich w zwiększoną ilość godzin, da się osiągnąć według „Programu" przez następczość, łączenie oraz usunięcie różnych przedmiotów nauczania:

1. następczość różnych przedmiotów nauczania — niektóre pokrewne przedmioty, przerabiane dotychczas równocześnie w pewnej klasie, należy przesunąć do klas następnych bez szkody dla ciągłości nauczania, np. różne działy przyrodoznawstwa: mineralogję, geologję, chemję, fizykę i t. d.;

2. łączenie różnych przedmiotów nauczania — niektóre pokrewne przedmioty, przerabiane dotychczas równocześnie w pewnej klasie, należy połączyć w jeden przedmiot, wyposażony w zwiększoną ilość godzin, np. higjenę z biologją, kosmografję z fizyką, ekonomję z historją, algebrę z geometrją w niektórych klasach, historję powszechną i polską w niektórych okresach dziejowych;

3. usunięcie różnych przedmiotów nauczania — niektóre przedmioty, przerabiane dotychczas równocześnie w pewnej klasie, należy skreślić jako zbyteczne z jej programu, np. drugi język nowożytny, geometrję wykreślną, arytmetykę handlową, historję literatury powszechnej, historję sztuki, nadto język łaciński w szkołach niektórych typów i t. d.

Dzięki powyższym zabiegom osiąga się znaczne uproszczenie programu nauczania szkoły średniej, np. w klasach wyższych zamiast 11—13 przedmiotów nauczania — tylko 6—7, uposażonych zamiast w 2—3 — w 4—5 godzin nauczania w tygodniu.

„Program" zaleca przytem następujące ukształtowanie dziennego planu lekcyj-zajęć umysłowych:

Na pięć lekcyj przeciętnie dziennie przypadają cztery lekcje zajęć intelektualnych, które należy rozłożyć na lekcje podwójne, a nawet potrójne dla umożliwienia samodzielnej, szczególnie laboratoryjnej, pracy uczniów. Przypadałyby wówczas dziennie przed południem 2—3 lekcje przedmiotów umysłowych oraz jedna lekcja ćwiczenia sprawności cielesnej i t. d. Biorąc pod uwagę łączną ilość 2—3 przedmiotów intelektualnych przedpołudniowych oraz przeciętną liczbę dwóch różnych przedmiotów umysłowych, odmiennych od powyższych, zamieszczonych w planie lekcyj dnia następnego, do których uczeń musi się przygotować — otrzymamy razem 4—5 różnych przedmiotów intelektualnych, któremi uczeń musi się dziennie — przed i popołudniu — zajmować, podczas gdy dawniej liczba ich wynosiła 8—9, a zatem była prawie dwa razy większa od obecnej.

B. Podstawa wychowawcza.

Usunięcie przeładowania programowego szkoły średniej staje się tłem dla przeprowadzenia następującej zasadniczej reformy organizacyjnej, programowej oraz poniekąd metodycznej w szkole średniej ogólnokształcącej.

Dla osiągnięcia lepszych pod względem jakościowym (nie ilościowym) wyników nauczania należy na niektóre przedmioty umysłowe położyć szczególny nacisk przez zwiększenie ilości ich godzin do 4—6 w tygodniu oraz uposażenie ich w ulepszone metody nauczania. Przedmioty te tworzyć będą podstawę wychowawczą (raczej dydaktyczną) szkoły średniej ogólnokształcącej.

Przedmiotów tych musi być niewiele, najwyżej 2—3

(z 6—7 ogółem) — muszą one być pokrewne sobie oraz związane z życiem. Warunki te spełnia w zupełności np. grupa matematyczno-przyrodnicza.

Nasuwają się następujące możliwości, prowadzące do rozwidlenia pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej na typy, wydziały, oddziały (system rozwidlenia zbliżony do frankfurckiego — patrz B. Kielskiego: „Typy szkół średnich ogólnokształcących na ziemiach polskich" w I t. „Rocznika Pedagogicznego") [1].

Typy zasadnicze:

1. Typ matematyczno-przyrodniczy — celem jego głównym — poznanie przyrody.
2. Typ humanistyczny bez łaciny i greki, t. zw. neohumanistyczny — celem jego głównym — poznanie kultury narodowej.

Typ wyjątkowy:

3. Typ humanistyczny z łaciną i greką, t. zw. klasyczny — celem jego głównym — poznanie kultury antycznej.

Typ przejściowy:

4. Typ humanistyczny z łaciną oraz rozszerzonym działem matematyczno-przyrodniczym, t. zw. humanistyczny — celem jego głównym — osiągnięcie wszystkich poniekąd wyżej podanych celów nauczania.

ad 3. Typ klasyczny przeznaczony jest dla młodzieży szczególnie w tym kierunku uzdolnionej.

ad 4. Typ humanistyczny, jako kompromisowy, oportunistyczny nie posiada właściwie żadnej określonej podstawy wychowawczej — niema tedy, według „Programu", racji bytu i powinien zniknąć.

Wszelkie typy szkoły średniej ogólnokształcącej powinny być równouprawnione co do warunków przyjęcia absolwentów ich na wyższe uczelnie.

---

[1] Warszawa, Książnica Polska, 1923.

„Program" wypowiada się stanowczo przeciw wprowadzeniu drugiego języka nowożytnego do gimnazjum jakiegokolwiek typu.

Uzasadnienie rozwidlenia.

„Program" uzasadnia konieczność rozwidlenia szkoły średniej ogólnokształcącej w sposób następujący:

1. Przedmioty podstawy wychowawczej mają stać się głównym warsztatem rozwoju umysłowego młodzieży — przyswojenia sobie przez nią form samodzielnego, naukowego, ścisłego myślenia. „Program" podnosi na str. 20: „Przedmioty podstawy wychowawczej staną się dla szkoły głównym warsztatem umysłowego rozwoju młodzieży. Na nich przedewszystkiem nauczy się młodzież głębszego patrzenia, myślenia i ujmowania problemów, nawyknie do skupiania się, do ścisłości i gruntowności pracy, na nich pojmie i przyswoi sobie różne formy naukowego myślenia". „Program" hołduje tedy teorji d y s c y p l i n a r n e j, mającej na celu osiągnięcie przez młodzież wyższego, ogólnego poziomu umysłowego przez intensywną pracę w dziedzinie p e w n y c h przedmiotów szkolnych. Stoi więc na stanowisku tem, że wprawa umysłowa, nabyta w zakresie pewnych działów nauczania, przenieść się da na inne jego zakresy.

2. Osiągnięcie wyższego stopnia sprawności umysłowej w dziedzinie przedmiotów podstawy wychowawczej prowadzi do osiągnięcia lepszych rezultatów w nauce innych przedmiotów, nie wchodzących w jej skład. „Program" wywodzi na str. 21: „Dzięki stworzeniu dobrej podstawy wychowawczej młodzież osiągnie niewątpliwie wyższy stopień umysłowego rozwoju, niż gdyby szkoła podstawy takiej nie miała, przeto i wyniki osiągane w nauce przedmiotów poza podstawą stojących będą lepsze". „Program" hołduje tedy również teorji r e a l i s t y c z n e j, mającej na celu zdobycie przez młodzież większego zasobu r z e t e l n e j wiedzy z różnych działów nauczania. Chciałby tylko temu zapobiec, aby wiedza ta nie

miała charakteru encyklopedycznego, mechanicznego, nieskoordynowanego.

3. Przedmioty podstawy wychowawczej powinny stać się ośrodkiem wiążącym w jedną całość różne działy nauczania szkoły średniej ogólnokształcącej. „Program" podkreśla na str. 21: „Znaczenie podstawy wychowawczej nie kończy się jednak na jej roli jako warsztatu rozwoju umysłowego młodzieży. W dobrze ułożonym programie szkolnym powinna ona stanowić ośrodek, dokoła którego skupiają się do pewnego stopnia inne przedmioty nauczania, który oświetla je swem światłem i łączy pewnemi myślami przewodniemi w jedną całość". „Program" hołduje tedy teorji syntetycznej, mającej na celu uzyskanie przez młodzież, mimo różnych przedmiotów nauczania, wiedzy całokształtowej i harmonijnej.

Wszelkie typy szkoły średniej ogólnokształcącej nie mają na celu specjalizacji młodzieży — celem ich jest osiągnięcie pełnego jej rozwoju duchowego, t. j. ogólnego wykształcenia poprzez rozbudzenie, względnie utwierdzenie zainteresowań uczniów w zakresie przedmiotów podstawy wychowawczej danego typu.

Moment wyboru typu przypada na skończonych lat 13, t. j. na okres, w którym uczeń może sobie już uświadomić kierunek swych zainteresowań. Pomyłka w wyborze ucznia wybitnego da się łatwo do rozpoczęcia klasy VI usunąć, gdyż przechodzenie ze szkoły jednego typu do drugiego w trakcie klas IV i V jest ułatwione. W regule przeciętny, mierny uczeń (a takich jest przeważająca większość), „zapisany" do szkoły danego typu, w niej się rozwinie w ramach nauki przedmiotów podstawy wychowawczej.

Uwagi uzupełniające powyższe wywody — praktyką lat 1918—1930:

1. Komisja Referentów przy krakowskiem Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych oraz Komisja Pedagogiczna przy warszawskiem Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego zażądały wprowadzenia — zamiast typu neohumanistycznego z jednym językiem nowożytnym — typu neohumanistycznego

z dwoma językami obcemi. Na ogólnopolskim zjeździe nauczycielskim, odbytym w kwietniu 1919 r. w Warszawie, zawarto kompromis. Zjazd ten (sejm nauczycielski) wypowiedział się za utworzeniem — obok czterech typów Ministerstwa W. R. i O. P. — szkoły średniej neohumanistycznej z dwoma językami nowożytnemi, jako typu piątego (czwartego humanistycznego w pojęciu naukowem). Mimo okólnika ministra Łukasiewicza z 1919 r., zapowiadającego realizację powyższej umowy — sprawa utknęła na martwym punkcie.

2. Projekt ustawy o szkolnictwie średniem ogólnokształcącem z 1922 r. przewiduje jedynie próbne, doświadczalne tworzenie szkół neohumanistycznych, wskutek tego typ neohumanistyczny prawie się nie rozwinął — liczba szkół tego rodzaju jest znikoma. W praktyce tedy szkolnej odpada jeden z dwóch zasadniczych typów szkoły średniej ogólnokształcącej, przewidzianych w „Programie".

3. Zalecenia równouprawnienia wszelkich typów szkoły średniej ogólnokształcącej nie przeprowadzono. Najbardziej uprawniony jest typ humanistyczny. Największa jest też liczba szkół tego rodzaju. W praktyce tedy góruje typ „kompromisowy, przejściowy" szkoły średniej ogólnokształcącej. Znacznie mniej jest uczelni matematyczno-przyrodniczych, należących do drugiego, zasadniczego typu szkoły średniej ogólnokształcącej, przewidzianego w „Programie".

4. Cyfry z 1921 r. według cytowanej pracy B. Kielskiego: gimnazjów humanistycznych — 63%, matematyczno-przyrodniczych — 19%, klasycznych — 14%, neohumanistycznych — 2%, innych — 2% [1].

---

[1] Według Rocznika Stat. Rz. P. za r. 1930 przypadało w roku szk. 1928/29 na 777 gimnazjów oraz liceów 850 wydziałów, w czem klasycznych 74 (8,7%), klasycznych nowych 48 (5,6%), humanistycznych 586 (69%), licealnych 15 (1,7%), matematyczno-przyrodniczych 127 (15%). Minimalną liczbę wydziałów neohumanistycznych zaliczono do wydziałów humanistycznych. *(Przyp. red.)*.

II. Ujęcie krytyczne ustroju dzisiejszej szkoły średniej.

Uwagi odnoszące się do problemu uproszczenia programu:

Należy stwierdzić słuszność dążeń Ministerstwa, skierowanych do uniknięcia przeładowania danej klasy licznemi, równocześnie przerabianemi, przedmiotami — a zatem zapobieżenia rozproszkowaniu lekcyjnemu. „Program" zaleca dla osiągnięcia powyższego celu: a) następczość, b) łączenie oraz c) usunięcie pewnych przedmiotów nauczania.

Nasuwają się nam następujące uwagi:

ad a) Następczości pewnych przedmiotów nie ujęto w „Programie" z punktu widzenia jakiejś określonej idei kolejności. Nie jest rzeczą obojętną, jaki będzie zasadniczy ramowy jej kierunek. Wskazywałoby to na brak idei całokształtowości programu.

ad b) Łączenie pewnych przedmiotów zaledwie w „Programie" zarysowano, zaznaczono. Ministerstwo wskazało właściwą drogę, prowadzącą do scalenia programu. Niestety, zatrzymało się po uczynieniu pierwszego zaledwie kroku u progu problemu, którego w rzeczywistości nie rozwiązano.

ad c) Usunięcie pewnych przedmiotów z planu szkolnego przeprowadził „Program" w sposób mechaniczny. Brak bowiem jakiejkolwiek myśli przewodniej rozlicznych skreśleń programowych — myśli podnoszącej, że dane przedmioty jako zbyteczne należy usunąć, względnie pewne przedmioty jako konieczne utrzymać dla jednej i tej samej przyczyny. Argumenty uzasadniające skreślenie poszczególnych przedmiotów nauczania są treściowo odrębne, nie związane ze sobą, niesprowadzone do wspólnego mianownika syntezy ogarniającej te a nie inne przedmioty nauczania.

ad a), b), c) Podkreślając słuszne tendencje Ministerstwa, prowadzące do uproszczenia programu nauczania, podnosimy w wywodach powyższych brak w „Programie" jednej, jednoli-

tej, całokształtowej idei programowej. W rezultacie mamy wielioprzedmiotowość mechaniczną, nieskoordynowaną.

Uwagi odnoszące się do problemu podstawy wychowawczej:

Konieczność stworzenia podstawy wychowawczej, uzasadniającej rozwidlenie szkoły średniej ogólnokształcącej na typy, oparta jest na argumentacji: a) dyscyplinarnej, b) realistycznej oraz c) syntetycznej.

ad a) Argumentacja dyscyplinarna:

Teorję formalnego kształcenia, uznającą możliwość przenoszenia wprawy myślowej, nabytej w pewnym dziale nauczania, na inne jego sfery, przyznającą pewnym przedmiotom stanowisko wyjątkowe w programie pracy szkolnej — zachwiała teorja wspólnych składników Thorndike'a, Sleight'a i innych.

Badania James'a, Thorndike'a, Woodworth'a, Sleight'a, Coover'a, Harris'a i innych ujawniły, że niekiedy wprawa umysłowa, nabyta przez pracę w zakresie jednego przedmiotu, nie przenosi się — przenosi się w słabym stopniu (poniżej 50%) — lub przenosi się w sensie ujemnym na dziedziny innych przedmiotów.

Teorja wspólnych składników rozkłada funkcje psychiczne nabywania wiedzy na składniki najprostsze:

1. treści naukowej, na której ćwiczymy się,

2. sposobu podawania nam, względnie ujmowania przez nas odnośnego materjału naukowego,

3. nastawienia psychicznego jednostki przyswajającej sobie wiedzę (zainteresowania, sumienności, dokładności, dążenia do prawdy, wytrwałości, szczerości i t. d.).

Dowodzi ona, że przeniesienie wprawy umysłowej, w sensie dodatnim lub ujemnym, możliwe jest tylko wtedy, gdy w obu funkcjach, ćwiczonej i niećwiczonej, zachodzą wspólne składniki — treści, sposobu, nastawienia — w razie zaś ich braku (lub „nieużyteczności", t. j. niemożności powiązania wspólnych składników według Sleight'a) — przeniesienie dyspozycyj nie następuje wcale.

W konsekwencji: nauczanie kształcące, ćwiczące umysł, może odbywać się tylko na większej ilości przedmiotów, tem samem sfera możliwości przenoszenia wprawy, poprzez składniki wspólne, znacznie rozszerza się i pogłębia.

B. Nawroczyński podkreśla na str. 80 dzieła swego p. t. „Zasady nauczania":[1] „Jak się stąd okazuje, konsekwencje teorji wspólnych składników dadzą się sformułować w następujący sposób: swobodna praca uczniów na urozmaiconym materjale. Nie byłoby w tem żadnego nieszczęścia, gdyby te konsekwencje zaczęły się realizować w nauczaniu". K. Sośnicki podnosi w rozprawie p. t. „Zagadnienia wykształcenia ogólnego", opublikowanej w „Muzeum" 1930, na str. 123: „Jeżeli pewną dyspozycję będziemy ćwiczyli na możliwie odmiennych treściach i na różnych sytuacjach, to tem lepiej przygotujemy możność przeniesienia jej na nowe, dotychczas obce jej treści. Odpowiednia wszechstronność[2] i szeroki zakres materjału, który służy za podstawę ćwiczenia, przyczyniają się korzystnie dla wykształcenia ogólnego".

Teorja wspólnych składników zrzuca z piedestału programowego poszczególne przedmioty nauczania, domagając się szeroko zakreślonej, urozmaiconej pracy we wszystkich działach nauki szkolnej (problem treści) — drogą uczenia się samodzielnego (problem sposobu) — w atmosferze zainteresowania, sumienności i t. d. (problem nastawienia).

ad b) Argumentacja realistyczna:

Z wywodów poprzednich wynika konieczność kształcenia młodzieży na możliwie szerokim i urozmaiconym materjale naukowym, obejmującym równomiernie przedmioty podstawy wychowawczej oraz przedmioty pozapodstawowe, traktowane w „Programie" jako drugoplanowe, dodatkowe.

Ministerstwo pragnie słusznie, by młodzież przedmioty te również opanowała. Ze struktury jednak programu, uznającego

---

[1] Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1930.

[2] Nasze podkreślenie.

dwie kategorje przedmiotów: główną i poboczną, wynika brak organicznej ich łączności.

O rozdźwięku tym mówi B. Nawroczyński w cyt. dziele na str. 413: „Nauka o podstawie wychowawczej nie ustanawia żadnego głębszego związku pomiędzy naukami humanistycznemi i ścisłemi, troszcząc się o syntezę jedynie w obrębie wybranej grupy „pokrewnych" przedmiotów. Ta grupa ma nadawać kierunek całej szkole. Cóż stąd, gdy nienależące do niej przedmioty są jakby przyłatanemi do niej z zewnątrz dodatkami. Taka rola przypada w udziale naukom ścisłym w gimnazjum klasycznem i przedmiotom humanistycznym w gimnazjum matematyczno-przyrodniczem. Praca kształcąca, która się odbywa na tych drugoplanowych przedmiotach, tylko się dodaje do pracy kształcącej, ufundowanej na dobrach kulturalnych, zaliczonych do podstawy wychowawczej, ale się z nią wewnętrznie nie łączy w jedną całość".

Usunięcie tej rozbieżności da się uskutecznić jedynie przez ujęcie całokształtowe programu szkoły średniej ogólnokształcącej.

ad c) Argumentacja syntetyczna:

Ministerstwo, mające zasadniczo na celu uproszczenie i ujednolicenie pracy szkolnej (o czem świadczy m. in. bezsprzecznie dążenie jego do częściowego scalenia programu, o którem powyżej mówiliśmy), nie mogło pominąć argumentacji syntetycznej, uzasadniającej omawianą koncepcję programową. Mówi tedy, że przedmioty podstawy wychowawczej mają się stać „do pewnego stopnia" ośrodkiem nauczania w szkole dawnego typu.

Nie znajdujemy, niestety, w praktyce szkolnej, realizującej programy ministerjalne, urzeczywistnienia niewątpliwie słusznej tej tendencji. Spróbujmy dokonać przekroju różnych lekcyj jednego dnia pracy szkolnej w uczelni średniej ogólnokształcącej jakiegokolwiek typu, a stwierdzimy niechybnie nieskoordynowaną, poniekąd chaotyczną mozaikę:

1. czasu — uczeń przechodzi jednego dnia chaotycznie przez różne epoki dziejowe,

2. p r z e s t r z e n i — uczeń wędruje w trakcie jednego przedpołudnia bez ładu i składu po wielu krajach, lądach i morzach,

3. t r e ś c i — uczeń poznaje w ciągu dnia pracy szkolnej różnorakie, odmienne od siebie, często sprzeczne ze sobą, niekiedy wykluczające się zgoła wiadomości naukowe.

Ponadto stwierdzić możemy często mozaikę:

4. c e l u — nauczyciele przygotowują uczniów do życia praktycznego lub studjów teoretycznych przez odpowiednie prowadzenie swych przedmiotów,

5. s p o s o b u — nauczyciele dążą do osiągnięcia, prócz opanowania wiadomości naukowych, rozwoju umysłowego młodzieży lub też zadowalają się jedynie wzbogacaniem jej wiedzy — przechodzą kursy swe różnorodnie: szeroko lub ciasno, ogólnie lub szczegółowo, powierzchownie lub gruntownie, szybko lub powoli, nudnie lub interesująco, trudno lub łatwo i t. d.,

6. w a r t o ś c i — nauczyciele dążą do wywołania zbiorowego przeżycia uczniów, uwzględniając pierwiastki emocjonalne, intuicyjne i woluntarne w ich wychowaniu, lub też zadowalają się tylko nauczaniem młodzieży,

7. o ś w i e t l e n i a — nauczyciele wychodzą w swych rozważaniach z różnego punktu widzenia, omawiają dane zjawiska różnorodnie, często sprzecznie ze sobą, oświetlając je w duchu poglądu idealistycznego lub materjalistycznego, religijnego lub naukowego, humanistycznego lub biologicznego, zajmując odmienne stanowisko w walce różnych prądów, tendencyj, haseł ideowych.

O skutkach takiej nieskoordynowanej pracy szkolnej mówi B. Nawroczyński na str. 384 cyt. dzieła: „Po kilkunastu latach studjów ogólnokształcących opuszcza młodzież ławę szkolną niesformowana duchowo, bez zdecydowanego poglądu na świat i życie, bez jasno wytkniętych celów. Nie mając najczęściej ustalonych w żadnym kierunku zamiłowań, waha się przy wyborze przyszłego zawodu, często wybiera go, kierując się ubocznemi względami, aby potem zmieniać kierunek lub poniewczasie żałować ciążącej na całem życiu pomyłki. W no-

wych sytuacjach, których nieustannie dostarczają zarówno studja zawodowe, jak życie praktyczne, nie umie stosować wiadomości szkolnych nie dlatego, aby ich nie posiadała, lecz dlatego, że one są w jej umyśle rozbite na przedmioty nauczania, a nawet rozdziały różnych podręczników. Jakże często można się przekonać na egzaminach dojrzałości, że umysły młodzieży podobne są do szafy z wielu szufladami. W każdej z nich nagromadzono papiery pod innym tytułem. A choć treść ich pokrewna, to jednak są rozgrodzone w ten sposób, że do każdego można się dostać tylko przez otworzenie odpowiedniej szuflady. Czasami nawet nie jest rzeczą obojętną, kto szuflady otwiera. Wiadomości, nagromadzone w szufladzie p. t.: literatura polska, nie chcą się np. otwierać przed nauczycielem historji lub filologji klasycznej, będąc jakgdyby przeznaczonemi tylko dla nauczyciela literatury polskiej. Tak wielkiem bywa rozkawałkowanie umysłów naszej młodzieży gimnazjalnej".

Omówienie krytyczne uzasadnienia dyscyplinarnego, realistycznego i syntetycznego teorji podstawy wychowawczej ujawniło, że oparcie szkoły średniej ogólnokształcącej na doktrynie tej — aczkolwiek oznacza duży postęp w porównaniu ze stanem poprzednim — okazuje się jednak niewystarczające. Na skutek istnienia podstawy wychowawczej:

1. nie ogarnia nauka szkolna równomiernie i gruntownie wszelkich przedmiotów nauczania,

2. spycha niektóre z przedmiotów na drugi plan, nie wiążąc ich organicznie z grupą pierwszoplanową,

3. stwarza bezładną mozaikę programu dnia, mimo zapowiedziześrodkowania pracy szkolnej.

Idzie w rzeczywistości jedynie o wyczerpywanie kontyngentów godzinowych, przeznaczonych na dane przedmioty nauczania. Przedmioty te tworzą agregat mechaniczny, rozkawałkowany, rozbity na wielorakie okruchy lekcyjne.

Przed przystąpieniem do dalszych wywodów pozwalamy sobie stwierdzić, że omówienie obu podstawowych wytycznych Ministerstwa:

1. uproszczenia programu nauczania szkoły średniej ogól-

nokształcącej przez zmniejszenie równocześnie w danych klasach przerabianych przedmiotów szkolnych oraz

2. rozwidlenia szkoły średniej ogólnokształcącej na typy w myśl teorji podstawy wychowawczej doprowadziło do stwierdzenia, że:

ad 1. w proponowanych przez „Program" środkach prowadzących do powyższego celu brak przewodniej idei syntezy programowej,

ad 2. w nauczaniu wieloprzedmiotowego materjału w różnych typach szkoły średniej ogólnokształcącej nie urzeczywistniono również zapowiedzianej w „Programie" syntezy nauczania.

Program szkoły średniej ogólnokształcącej nie stanowi tedy jednolitej, organicznej, harmonijnej całości.

III. Zarys organizacji szkolnictwa.

Wielostopniowość szkolnictwa stała się koniecznością podyktowaną rozlicznemi względami natury psychologicznej, szkolnej, życiowej i t. d.:

a) psychologicznej — życie młodzieży szkolnej dzieli się w sposób naturalny na przechodzące w siebie odcinki niedojrzałości, dojrzewania oraz dojrzałości cielesnej i duchowej,

b) szkolnej — szkolnictwo musi się do poszczególnych, odmiennych faz rozwoju fizycznego i psychicznego młodzieży przystosować, stwarzając różne jego postacie organizacyjne, realizujące specyficzne programy i metody nauczania,

c) życiowej — motywy psychologiczne, biologiczne oraz socjologiczne uzasadniają rozszczepienie szkolnictwa danego stopnia na różne rodzaje, przyczem proces różnicowania wzmaga się na coraz to wyższych stopniach wychowania — od pnia szkoły powszechnej poprzez konary uczelni średnich, do rozlicznych rozgałęzień zakładów wyższych i t. d.

Wielostopniowa organizacja szkolna powinna być oparta na zasadach ciągłości, doboru i całokształtu:

1. *ciągłości* — w ramach systemu wielostopniowego należy przeprowadzić konsekwentnie zasadę ciągłości programowej, umożliwiającą uczniom przechodzenie z danego stopnia szkolnego na stopień wyższy,

2. *doboru* — przechodzenie uczniów, po ukończeniu szkoły danego stopnia, do uczelni stopnia wyższego powinno się dokonywać na zasadach starannie przemyślanego i przeprowadzonego doboru młodzieży odpowiednich uzdolnień,

3. *całokształtu* — dla uczniów nie mogących po zakończeniu szkoły danego stopnia z jakiegokolwiek powodu przejść do uczelni stopnia wyższego, należy otworzyć w dodatkowym, odpowiednio uposażonym kursie uzupełniającym, możliwość zaokrąglenia nabytego w ramach szkolnictwa odnośnej kategorji wykształcenia.

W myśl wywodów powyższych ma szkoła powszechna tworzyć naturalne programowe przygotowanie do studjów dalszych, po ukończeniu jej winna nastąpić selekcja jednostek uzdolnionych do tych studjów. Ponadto należy połączyć ją z kursem uzupełniającym dla uczniów, którzy z jakiegokolwiek powodu nie idą wyżej.

Szkoła powszechna ma tedy dać uczniom kończącym edukację całokształt wykształcenia ogólnego niezbędnego dla życia obywatelskiego; ma ona być również dla uczniów uzdolnionych szkołą przygotowawczą, prowadzącą do zakładu naukowego średniego.

Szkoła powszechna jest szkołą nauczania *epizodycznego*, odpowiadającego psychologji młodzieży w okresie niedojrzałości, który na str. 18 pracy naszej p. t. „O jednostronności niektórych poczynań pedagogicznych współczesnej epoki“ [1] scharakteryzowaliśmy w sposób następujący: „W okresie pierwszym dają się stwierdzić: przewaga instynktów, intuicji nad refleksją, zainteresowania natury praktycznej, uwaga mimowolna, pamięć mechaniczna, myślenie wyobrażeniowe, często silne zdolności ejdetyczne, brak analizy, wybujała uczucio-

[1] Warszawa, Dom Książki Polskiej, 1930.

wość i wzruszeniowość, poniekąd amoralność, zawrotne tempo psychicznej dynamiki i t. d."

W myśl wywodów powyższych mają różne rodzaje szkoły średniej tworzyć naturalne, programowe przygotowanie do studjów wyższych; po ukończeniu szkoły średniej powinna nastąpić selekcja uzdolnionych do dalszych studjów jednostek; ponadto należy połączyć ją z kursem uzupełniającym dla tych uczniów, którzy z jakiegokolwiek powodu nie idą wyżej.

Szkoła średnia ma tedy dać uczniom kończącym edukację całokształt wykształcenia ogólnego, potrzebnego do wykonywania różnych zawodów, ma ona również być dla uczniów uzdolnionych szkołą przygotowawczą, prowadzącą do wyższego zakładu naukowego.

Szkoła średnia jest szkołą nauczania systematycznego, odpowiadającego psychologji młodzieży w okresie dojrzewania, który na str. 19 powyżej cyt. naszej pracy scharakteryzowaliśmy w sposób następujący: „W okresie drugim dają się stwierdzić: przewaga refleksji nad instynktami i intuicją, zainteresowania teoretyczne, uwaga dowolna, pamięć logiczna, myślenie pojęciowe oderwanemi symbolami umysłu, powolny zanik zdolności ejdetycznych, analiza krytyczna prowadząca do syntezy, umiarkowana uczuciowość i wzruszeniowość, moralność, słabsze tempo dynamiki psychicznej i t. d."

Rozróżniamy szkoły średnie specjalne oraz szkołę średnią ogólnokształcącą.

Szkolnictwo średnie specjalne:

a) Uzasadnienie. — Szkoły średnie specjalne są koniecznością życia współczesnego. Ogrom ludzkiej wiedzy i doświadczenia, rozbity na wielorakie działy (specjalności), stworzył je. Młodzież wychowywana w nich zacieśnia wprawdzie swą pracę w pewnym określonym kierunku, osiąga jednak przez skupienie uwagi na określony dział wiedzy i praktyki ludzkiej dobre rezultaty.

b) Dobór. — Szkoły średnie specjalne należy przeznaczyć dla uczniów, którzy po ukończeniu 13 roku życia na sku-

tek zainteresowania, zamiłowania, uzdolnienia i t. d. uświadomili sobie drogę konkretnych studjów, względnie zawodu. Mogą one tedy przyjmować jedynie zdeklarowane talenty, indywidualności nadające się, względnie dążące do ogarnięcia określonego wycinka wiedzy i doświadczenia ludzkiego. Wstąpienie do szkoły średniej specjalnej oznaczać tedy będzie dokonanie wyboru studjów, czy zawodu.

c) Prawa. — Po ukończeniu szkoły średniej specjalnej powinien absolwent jej mieć dostęp do odpowiednich szkół wyższych, względnie odpowiednich ich wydziałów.

d) Stwierdzenie. — Do szkół średnich specjalnych zaliczyć musimy szkoły średnie:

1. zawodowe — należą tutaj szkoły rolnicze, ogrodnicze, przemysłowe, handlowe i t. d., w szczególności seminarja nauczycielskie,

2. matematyczno-przyrodnicze oraz klasyczne — zaliczane na skutek teorji podstawy wychowawczej do szkół średnich ogólnokształcących określonych typów. Uczelni takich nie możemy uważać za szkoły średnie ogólnokształcące z powodu zachwiania argumentacji dyscyplinarnej, realistycznej i syntetycznej, na których opiera się teorja podstawy wychowawczej, uzasadniającej rozwidlenie szkoły średniej ogólnokształcącej na typy (patrz rozważania poprzedniego rozdziału), — jak również z powodu okoliczności, że szkoły takie, kładące nacisk na pewną grupę przedmiotów, należy raczej uważać za szkoły specjalne z tendencją ogólnokształcącą, a nie za szkoły ogólnokształcące, podkreślające specjalnie pewne przedmioty nauczania. Wybijająca się na pierwszy plan grupa przedmiotowa nadaje bowiem uczelniom tym zdecydowane cechy szkoły średniej określonej, a zatem specjalnej (nie zawodowej).

e) Uwaga. — Każda szkoła średnia specjalna przejawiać musi w większym, czy mniejszym stopniu tendencje ogólnokształcące, nie może bowiem przemieniać ludzi w specjalistów, nie budząc w fachowcu człowieka. Oderwanie się szkoły średniej specjalnej od pnia wiedzy ogólnej wywołałoby

podobne skutki, jakie sprowadza zatamowanie dopływu krwi z centralnego źródła krwionośnego do któregokolwiek z członków organizmu.

Szkoła średnia ogólnokształcąca:

a) Uzasadnienie. — Szkołę średnią ogólnokształcącą zwalczano ostatnio z wielu stron, zaprzeczając jej prawa istnienia. Z argumentami przeciwników jej rozprawia się umiejętnie K. Sośnicki w cyt. rozprawie, dochodząc w wywodach końcowych na str. 124 do następujących wyników: „Przeglądnąwszy tezy grupy argumentów skierowanych przeciw wykształceniu średniemu, które wysuwają teorje indywidualistyczna, aksjologiczna i teorja przeniesienia dyspozycji, musimy przyjść do przekonania, że nietylko nie wykluczają one tego wykształcenia, ale przeciwnie tem silniej uświadamiają jego potrzebę. Przez zestawienie z wykształceniem zawodowem średnie wykształcenie ogólne nabiera szczególnej wyrazistości i wagi".

Szkoła średnia ogólnokształcąca jest również potrzebą i to zasadniczą życia współczesnego. Na skutek rozbicia, rozdrobnienia, a nawet rozpylenia wiedzy i doświadczenia na rozliczne działy, odgałęzienia i t. d. odczuwamy konieczność ogarnięcia całości, utrzymania perspektywy, sprowadzenia do wspólnego mianownika rozwichrzonych, coraz bardziej oddalających się od siebie kierunków współczesnej myśli naukowej. Młodzież uzyskuje mocną — psychologicznie, biologicznie i socjologicznie uzasadnioną — podstawę, na której szerzej, głębiej i trwalej ufunduje w przyszłości teoretyczną swą wiedzę, względnie praktykę zawodową.

b) Dobór. — Szkołę średnią ogólnokształcącą należy przeznaczyć dla uczniów, którzy po ukończeniu 13 roku życia:

1. nie uświadomili sobie jeszcze drogi konkretnych studjów, względnie zawodu z powodu braku określonych zainteresowań, zamiłowań, uzdolnień i t. d., względnie którzy

2. objawiają pragnienie poznania w zarysie całokształtu ludzkiej wiedzy i doświadczenia.

Wstąpienie do szkoły średniej ogólnokształcącej oznacza w każdym wypadku odroczenie wyboru studjów, czy zawodu, posiadające zasadnicze, niekiedy decydujące znaczenie dla życia i przyszłości jednostki.

Nie możemy określić, na jaki czasokres poszczególni uczniowie odraczają swe decyzje.

Niektóre uczelnie stosują różne systemy rozwidlenia (bi- lub trifurkacyjne) od ukończenia kl. V względnie VI począwszy. Po przejściu danej klasy uczeń ma możność wyboru odpowiadającego mu oddziału szkolnego, w którym podkreśla się żywiej przedmioty leżące na linji jego zainteresowania.

Zazwyczaj jednak następuje wybór kierunku studjów lub zawodu po ukończeniu szkoły średniej u wrót wszechnicy.

c) Prawa. — Szkoła średnia ogólnokształcąca powinna z natury rzeczy otwierać swym absolwentom dostęp do wszelkiego rodzaju szkół wyższych.

d) Stwierdzenie. — Szkoła średnia ogólnokształcąca może być tylko jedyna. Najbardziej do niej zbliżone jest gimnazjum realne, względnie szkoła średnia humanistyczna, która z punktu widzenia teorji podstawy wychowawczej ma być — jako wyraz oportunistycznego kompromisu — typem przejściowym, zanikającym — istnym kopciuszkiem w serji typów szkoły średniej ogólnokształcącej.

Należałoby zastanowić się nad przyczynami niezwykłego powodzenia tego, skazanego na zagładę, typu szkolnego. Czy wyjaśnia sprawę w zupełności argument, podnoszący szerokie uprawnienia szkoły humanistycznej?

Nie ulega wątpliwości, że okoliczność powyższa wpływa silnie na zapisy szkolne. Działają tutaj jednak również bezsprzecznie ważkie momenty innej zgoła natury:

1. Przypuszczamy, że próba uniwersalizmu, prowadząca do powiązania działów ludzkiej wiedzy, tyczących człowieka i przyrody, w całość możliwie jednolitą — przez położenie nacisku na przedmioty humanistyczne, przy podkreśleniu działu matematyczno-przyrodniczego — odpowiada pewnemu zasadniczemu nastawieniu ludzkiej duszy, dążącej zawsze do ca-

łości i jedności, nastawieniu, którego sobie przeciętny człowiek często nie uświadamia zgoła, które jednak żyje w nim, w jego podświadomości, a dochodzi do głosu od czasu do czasu intuicyjnie w chwilach decyzji.

2. Szkoła średnia humanistyczna umożliwia w wysokiej mierze odroczenie wyboru studjów, względnie zawodu do chwili, w której wychowanek odnośną decyzję będzie mógł powziąć w sposób rzeczywiście dojrzały.

Uznając, że gimnazjum humanistyczne najbardziej zbliża się do uczelni średniej ogólnokształcącej, zaznaczamy jednak, że przez to stwierdzenie nie wyrażamy zgody na organizację, program i metodę nauczania szkoły tego typu.

e) Uwaga. — Szkoła średnia ogólnokształcąca musi być z natury rzeczy uczelnią syntetyczną, dającą wychowankowi zwarty, harmonijny całokształt wiedzy i doświadczenia ludzkiego.

„Program" przyznaje wprawdzie na str. 47: „Główną zaletą, a zarazem jedynym poważnym motywem takiej szkoły byłaby okoliczność, iż wybór kierunku studjów zostałby odroczony do chwili całkowitego ukończenia szkoły średniej, a więc do chwili, w której uzdolnienia i zamiłowania młodzieży już się z reguły wyraźnie zaakcentowały, podczas gdy przy każdem zróżniczkowaniu szkół na typy wybór kierunku studjów przypada na okres wcześniejszy, w którym dojrzała decyzja jest trudniejsza i rzadsza, a pomyłki bardzo możliwe". „Program" zwalcza jednak koncepcję jednolitej szkoły średniej ogólnokształcącej, zarzucając jej jałowość i powierzchowność (sformułowanie zarzutów nasze).

Odpowiedzmy na pytanie: Czy jednolita szkoła średnia ogólnokształcąca musi być jałowa?

Do szkoły średniej ogólnokształcącej zapisuje się, według „Programu", niewielka ilość uczniów, posiadających wrodzone zdolności — przeważnie są to jednostki, „wykazujące brak wybitniejszych zainteresowań w jakimkolwiek kierunku" (str. 49), jednostki, których rozbudzenie jest „najczęściej wynikiem ze-

wnętrznych, przeważnie przypadkowych wpływów" (str. 48). Szkoła jednolita nie obudzi ich, gdyż „przez szkołę jednolitą bez podstawy wychowawczej ta ogromna większość młodzieży, pozbawiona wrodzonych skłonności, nie przynosząca ich z otoczenia domowego, a pozbawiona wszelkiego silniejszego oddziaływania, jakie daje tylko skupienie i pogłębienie pracy, przeszłaby, nie wiedząc, co to są żywsze zainteresowania umysłowe, nie wynosząc z niej żadnych określonych zamiłowań, a więc nie przetworzona na prawdziwą inteligencję" (str. 50).

Potrafi to jedynie uczynić uczelnia o silnej podstawie wychowawczej.

Tem samem kładzie „Program" nacisk na zewnętrzne, przeważnie przypadkowe czynniki rozwojowe. W rzeczywistości mamy tu do czynienia z wewnętrznym procesem rozwojowym młodzieży, który dokonuje się w różnoraki sposób, w różnem tempie i t. d. Wpływom zewnętrznym należy przyznać jedynie rolę czynnika pobudzającego, przyśpieszającego wewnętrzny proces rozwojowy młodzieży. Muszą tedy oba czynniki: wewnętrzny i zewnętrzny — pierwiastki wrodzone i nabyte (między któremi trudno poprowadzić linję graniczną) — ze sobą stopić się i zlać w twórczą całość, aby nastąpiło „uruchomienie" mało aktywnych wychowanków.

Punkt ciężkości leży jednak w rozwoju wewnętrznym jednostki, przybierającym na sile w miarę jej dojrzewania.

Koncepcja o wywoływaniu zainteresowań w niezainteresowanej niczem młodzieży jest tedy sztuczna i niezgodna z prawdą psychologiczną (Dewey). W praktyce szkolnej znamy zresztą liczne wypadki budzenia się samorzutnego zainteresowań młodzieży w kierunku przedmiotów „pozapodstawowych", a więc np. humanistycznych w szkole matematyczno-przyrodniczej i naodwrót — mimo silnego nacisku przedmiotów podstawy wychowawczej uczelni danego typu.

Należałoby raczej stworzyć warunki przyśpieszające rozwój wewnętrzny młodzieży, prowadzące do ujawnienia się drzemiących w niej dyspozycyj, zamiłowań i t. d.

Szkoła średnia ogólnokształcąca, jednolita:

1. stwarza ogólne, naturalne warunki wszechstronnego rozwoju młodzieży — stwarza ramy, w obrębie których krystalizować się mogą jej zainteresowania,

2. umożliwia dojrzały wybór studjów, względnie zawodu w czasie późniejszym, w okresie wyraźnie występujących zainteresowań jej wychowanków,

3. zapobiega omyłkom wcześniejszego wyboru, które z trudnością dają się usunąć przez przeniesienie się do innego zakładu na skutek trudności egzaminowych i t. d., a których zazwyczaj nie usuwa się na skutek bezwładności, inercji i t. d.

Szkoła średnia ogólnokształcąca jednolita nie będzie wskutek tego uczelnią jałową. Odsetek uczniów, którzy uświadomią sobie prędzej czy później kierunek swych zainteresowań teoretycznych czy praktycznych, by dokonać dojrzałego wyboru studjów czy zawodu, będzie z pewnością w szkole średniej ogólnokształcącej jednolitej większy, niż odsetek uczniów, którzy w szkole średniej ogólnokształcącej, rozwidlonej na typy, rozmiłują się w narzuconej im w rzeczywistości w sposób sztuczny sferze zainteresowania przedmiotami podstawy wychowawczej.

Odpowiedzmy również na pytanie: Czy jednolita szkoła średnia ogólnokształcąca musi być powierzchowna?

„Program" ma na myśli uczelnię, w której równocześnie przerabia się wiele przedmiotów wyposażonych w nikłe ilości godzin tygodniowych, wbijając w pamięć uczniów mechaniczną, kalejdoskopową, encyklopedyczną mieszankę faktów naukowych w sposób powierzchowny, werbalny, pasywny.

Zarzut powyższy odpada w zupełności, o ile jednolitą szkołę średnią ogólnokształcącą odpowiednio zorganizujemy, zaopatrzymy w odpowiedni program i metody nauczania.

Program ten — to program globalny.

Metoda ta — to metoda aktywnej pracy ucznia w uczelni półinternatowej.

IV. Problem globalizmu.

Program globalizmu — to problem jedności i całości pracy szkolnej. Rozpatrujemy kwestję tę zasadniczo na str. 43 cyt. powyżej naszej pracy:

„W zaraniu ludzkiej kultury ogląda jednostka wszelkie zjawiska życiowe z „okienka" rodziny, do której należy — widzi je wszystkie:

a) przejrzyście — ogarnięcie nikłego jej zakresu jest dla niej w zupełności możliwe,

b) całokształtowo — przejawy życia są dla niej prymitywną całością i jednością,

c) harmonijnie — przeżycia jej układają się w pozbawiony wewnętrznych sprzeczności obraz,

d) twórczo — wszelkie poznanie jej płynie z doświadczenia, jest wynikiem jej działań.

Tego rodzaju przejrzyste, całokształtowe, harmonijne i twórcze opanowanie poznawcze życia jest na owe czasy możliwe jedynie z powodu jego prostoty. Jednostka w państwie rodowem styka się bezpośrednio z wszelkiemi organami państwowej władzy, widzi patrjarchę, „pasterza ludu", rządzącego według prastarych, znanych wszystkim praw zwyczajowych, może do niego zawsze zwrócić się, z nim obcować, bierze udział osobisty we wszystkiem, uczestniczy w prawach i dźwiga ciężary zespołu, do którego należy — w społeczeństwie wolnych ma określoną, narzucającą się samo przez się pozycję — gospodarka naturalna, samowystarczalna, niewymienna lub naturalno-wymienna cechuje ówczesne ekonomiczne stosunki, którym, według tego samego, wszędzie powtarzającego się typu, wszyscy członkowie rodu, czy plemienia podlegają — kultura pierwotnego zespołu cechuje się prymitywizmem: religja naturalistyczna, sztuka w zarodku, wiedzy brak i t. d.

Z czasem, w miarę coraz bardziej postępującego dziejowego rozwoju, staje się życie społeczeństw ludzkich coraz bardziej skomplikowane. Wyłania się nowoczesne państwo, jako zawiły aparat organizacyjny, mogący przybierać różno-

rodne formy i postacie w dziedzinie władzy ustawodawczej, prawodawczej, wnioskodawczej, wykonawczej i sądowej — stosunki społeczne coraz bardziej się różnicują, wyłaniają się różnorodne warstwy socjalne, posiadające różne prawa i obowiązki, pozostające ze sobą w wielorakich stosunkach, tworzą się rozliczne asocjacje społeczne — system gospodarczy zmienia się na skutek podziału pracy, specjalizacji, wyłania się gospodarka pieniężno-kredytowa, wymienno-towarowa, produkcja i dystrybucja różnych systemów wiodą do ciągle zmieniającej się pod względem jakościowym i ilościowym konsumcji; droga prowadząca od producenta poprzez dystrybuenta do konsumenta wydłuża się, terytorjum gospodarczej łączności rozszerza się — kultura rozwija się w szybkiem tempie na polu religji, etyki, prawa, sztuki, wiedzy i t. d.

Niezwykła komplikacja nowożytnego życia uniemożliwia jednostce bezpośredni i żywy wgląd w ogół zjawisk życiowych.

ad a) Wszystko, co dotychczas było dla niej przejrzyste, staje się dla niej niejasne, niewytłumaczone, nie da się w żaden sposób ogarnąć i pojąć z powodu olbrzymiego zakresu spraw i problemów.

ad b) Wszystko, co dotychczas było dla niej całokształtowe, staje się okruchowe, urywkowe, częścią jakiejś bliżej nieznanej, ześrodkowanej całości.

ad c) Wszystko, co dotychczas było dla niej harmonijne, staje się sprzeczne, pełne kolizyj narzuconych przez życie lub rozwój wewnętrzny jednostki.

ad d) Wszystko, co dotychczas było dla niej twórcze, staje się bierne, nie może ona bowiem kształtować czynnie swego doświadczenia, względnie może to czynić jedynie w najciaśniejszym, małoznacznym zakresie pracy indywidualnej.

Z okienka rodziny może tedy jednostka w nowszych czasach ogarniać zjawiska życia w sposób niejasny, urywkowy, otrzymując obraz pełen sprzeczności w sposób zasadniczo bierny.

Ten stan rzeczy napełniać ją musiał niechęcią, powodować coraz bardziej wzmagającą się potrzebę przywrócenia pierwotnej pełni poznania.

Potrzebę tę wytłumaczyć można względami natury:

praktycznej — skuteczne działanie życiowe nie jest bowiem możliwe, względnie jest nader utrudnione w powyższych warunkach,

teoretycznej — człowiek dąży wiecznie do jedności, pełnej ładu i harmonji.

Rozpoczęła się tedy walka o przywrócenie pierwotnego wglądu w zjawiska życiowe. W walce tej narodziła się szkoła — szkoła ogólnokształcąca.

Zadaniem jej było przywrócenie człowiekowi niezbędnej dla celów życia pełni poznania. Urzeczywistnienie zadania tego napotykało na ogromne trudności natury technicznej, organizacyjnej, dydaktycznej, pedagogicznej. Błędne lub jednostronne idee epoki, nieodpowiednia polityka państwa lub miarodajnych czynników, złośliwość lub nieudolność wpływowych jednostek i t. d. — paraliżowały najbardziej celowe w tym względzie poczynania.

W rezultacie można było osiągnąć jedynie w ramach szkoły ogólnokształcącej słaby, mało przejrzysty, pełen luk obraz życia. Obraz ten nie jest nawet zbliżony do ideału — brak mu, niestety, cech charakteryzujących pierwotny światopogląd człowieka.

Perspektywa ideatoryczna, jaką szkoła ogólnokształcąca— konieczna dla celów życia, popularna z powodu swych istotnych zadań — powinna dać wykluwającej się w jej ramach osobowości wychowanków — musi jednak być podobna do tej, jaka ukazywała się oczom jednostki, spoglądającej na życie z okienka pierwotnej rodziny. Z okna szkoły, zastępującej rodzinę, powinien wychowanek jej zobaczyć horyzont zupełnie odmienny, niż widzialny jest przez szyby dzisiejszej uczelni.

Wobec ogromnego zakresu nagromadzonego przez wieki doświadczenia musi obraz ten wprawdzie pozostać jedynie ogólny, należy jednak go uczynić znów całokształtowym, przejrzystym, harmonijnym, a co najważniejsza nabywanym przez wychowanków w sposób żywy, aktywny, twórczy.

W tym celu należałoby p r z e k s z t a ł c i ć i s k o o r d y n o w a ć n a o d m i e n n e j p o d s t a w i e d o t y c h c z a s o w e p r o g r a m y s z k o l n e. Należałoby również poddać rewizji dotychczasowe metody organizacyjne, dydaktyczne i pedagogiczne poczynań szkolnych".

Dążenie do j e d n o ś c i przebija się we wszystkich dziełach ludzkiej wiedzy, w których człowiek wykrywa p r a w i d ł o w o ś ć i ł a d w sferze zmiennej zjawiskowości przyrody.

I. tak, buduje np. geometrja na miejsce danych empirycznych i stosunków przestrzennych j e d n o l i t ą przestrzeń geometryczną, podobnie fizyka na miejsce empirycznych zjawisk i zmian postuluje i tworzy j e d n o l i t ą przyrodę (Anisfeld). W zjawiskach życia jednostkowego i zbiorowego człowieka, w sferze przejawów jego myśli, uczucia, czy woli — we wszelkich tworach jego ducha — przebija się dążenie do j e d n o ś c i.

Brak jedności, — jedności, około której ogniskuje się bogata różnorodność życia psychicznego jednostki — to zachwianie jej jaźni, osobowości, a zatem istnienia (Stern).

Brak jedności w życiu społeczeństwa — jedności unifikującej zapomocą instytucyj społecznych, stałych (etnicznych, państwowych, prawnych), względnie płynnych (propagandy, naśladownictwa) różnorodnie siły jego — to zachwianie wartości i spoistości, a zatem bytu społeczeństwa (Spann).

Najżywiej występuje dążenie do jedności w tęsknotach religijnych, wzlotach artystycznych i dociekaniach filozoficznych ludzkości, starających się ogarnąć całokształt zjawisk wszechświata i bytu z charakterystycznego — dla każdego z tych rodzajów twórczości ducha ludzkiego — punktu widzenia.

I tak rozwój religji prowadzi do heno- względnie monoteizmu, sztuki — do ogarniającego wszechświat prometeizmu, filozofji — do kosmicznego monizmu różnej treści.

Na str. 10 książki swej p. t. „Grundlagen des Gesamtunterrichtes"[1] wywodzi W. Albert: „Epokę współczesną ogarnia „dążenie do syntezy". Żyje ono w historjozofji (Frobenius,

---

[1] Wien, Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase, 1928.

Spengler), ekonomji (Rathenau), estetyce (Worringer, Burger), polityce (Liga Narodów, Stany Zjednoczone Europy), teologji (konferencja sztokholmska), technice (radjo) — dążenie to musiało się również ujawnić w pedagogice".

Odwieczne dążenie człowieka do ogarnięcia całości i jedności ugruntowane jest głęboko w naturze ludzkiego umysłu, w kategorjach jego myślenia (teorja poznania Kanta i innych), ostatnio znalazło ono wytłumaczenie i uzasadnienie w psychologji postaci i osobowości.

Na podstawie badań Koffki, Wertheimera, Köhlera, Lippmanna, Sterna, Joteyko i in. możemy stwierdzić:

a) Przeżycia nasze od najprostszych do najbardziej skomplikowanych nie są skupieniami, dającemi się w sposób analityczny, bez reszty rozłożyć na elementy prostsze, są one natomiast zawsze całokształtami zupełnie swoistej i spoistej natury (Koffka) — np. las nie da się bez reszty rozłożyć na drzewa, melodja na tony i t. d.

b) Kojarzenie elementów psychicznych sumatywne, mechaniczne w agregaty rzadko daje przeżycia psychiczne — przeżycia te powstają w sposób samorodny, jako procesy całościowe, w różnym stopniu upostaciowane — podlegają one wewnętrznym prawom (Wertheimer) — np. z połączenia pierwiastków organicznych nie da się utworzyć substancja żywa.

c) Rozwój życia psychicznego jednostki (od dziecka do wieku dojrzałego) nie polega na mechanicznem łączeniu elementów psychicznych, lecz na powstawaniu i doskonaleniu się różnorakich struktur — np. już niemowlę reaguje nie na poszczególne tony, czy barwy, lecz głosy i obrazy, a więc bodźce skomplikowane, przeżywa zatem całokształty (Koffka).

d) Rozwój dziecka obejmuje dziedziny motoryczną, sensoryczną, sensomotoryczną i ideatoryczną (Koffka) — w miarę rozwoju stają się postacie psychiczne coraz bardziej zawiłe, różnorodne, żywe i płynne. Zdolność do wytwarzania nowych struktur zwiemy inteligencją (Lippmann), dziecko i dorosły postaciują, ten ostatni zdolny jest ponadto do analizy własnych struktur (Joteyko).

e) Każda struktura psychiczna posiada jądro, dokoła którego grupują się elementy psychiczne w zupełnie specyficzny sposób, każdy z tych członów posiada istność przez inne razem z innemi — wszystkie warunkują się wzajemnie, współistniejąc w ramach określonej całości. Zmiana jednej jej części powoduje przeobrażenie całej struktury (Koffka).

f) Struktura jest tedy całością i jednością — życie psychiczne cechuje wielość struktur, związanych organicznie w coraz to wyższe kompleksy, będące strukturami, które charakteryzuje również całość i jedność — najwyższą wielojednią struktur jest osobowość (Stern).

g) Człowiek nie jest automatem mechanicznym, lecz układem specjalnym, zrozumiałym przez kategorje całokształtu, celowości i wartości.

Postulujemy tedy jedność wewnętrzną poszczególnych działów nauczania oraz sprowadzenie wieloprzedmiotowości programu szkolnego do wspólnego mianownika całości globalnej.

Musimy usunąć podniesioną przez nas w wywodach powyższych mozaikę nauczania, scharakteryzowaną dowcipnie w pracy Reina, Pickla, Schellera p. t. „Das erste Schuljahr":

Recepta pedagogiczna:

„Weź 2—3 uncje kaligrafji, ortografji, stylistyki i gramatyki, tyleż mitologji, antropologji, geografji, astronomji, geometrji, matematyki, fizyki, historji powszechnej oraz nauk przyrodniczych, dodaj podwójną dawkę arytmetyki, pojedyńczą rysunków, śpiewu i deklamacji, dosyp dowolną ilość języka łacińskiego, greckiego, francuskiego i angielskiego. Wszystko to mieszaj dokumentnie kilka razy dziennie — następnie wlewaj miksturę młodzieży łyżeczką herbacianą do ust wielokrotnie między godz. 7—12 przed południem oraz 2—4 po południu. Nadto możesz dodatkowo zaordynować na wolne godziny kilka porcyj pracy domowej, grę na fortepianie i ćwiczenia cielesne, dziewczętom zaś trochę cerowania, szycia i szydełkowania".

Dr. Rudolf Taubenszlag.

(Dok. nast.)

BADANIE TWÓRCZOŚCI LITERACKIEJ MŁODZIEŻY W OKRESIE DOJRZEWANIA

I. Twórczość młodzieży dojrzewającej jako źródło poznania jej psychiki. — II. Stan badań nad twórczością młodzieży. — III. Projekt metod opracowywania jej twórczości.

I.

Wszyscy stykający się z dojrzewającą młodzieżą — a pracujący nad tym jej okresem szczególnie — podkreślają trudności jej poznania w odróżnieniu od dzieci poniżej tego okresu, których życie jest stosunkowo otwartem polem dla psychologa.

Młodzież dojrzewająca — jak pisze Prof. Szuman [1] — „nie dostarcza nam samorzutnie materjału do badania, jest skryta, zamknięta w sobie. Jej życie nazewnątrz zdradza tylko w małej mierze to, co się wewnątrz dzieje. Jej życie wewnętrzne stało się bowiem intymne, prywatne, osobiste. Dziecko właściwie nie posiada jeszcze prywatnego życia wewnętrznego. Młodzież zamyka w sobie to, co przeżywa... Do tego wewnętrznego świata przeżyć nie mają teraz już dostępu ani rodzice, ani wychowawcy... Badacz tego okresu i wychowawca młodzieży w tym wieku znajdują się rzeczywiście w trudnem położeniu".

Na szczęście „młodzież pisze często dzienniki i one mogą nam dostarczyć całego tego materjału, którego w żaden inny sposób nie moglibyśmy zdobyć; one stają się

---

[1] Stefan Szuman, Znaczenie dzienników młodzieży jako źródła poznania jej psychiki oraz metoda korzystania z tego źródła opracowania materjałów, Kwartalnik Pedagogiczny, II, 1930 i odbitka, str. 5.

prawie że jedynem, a w każdym razie głównem źródłem poznania intymnej psychiki młodzieży".

Ankiety Ch. Bühler[1], Hetzer[2], Hoffmanna[3], Borelowskiego[4] i moja, którą przeprowadziłem w kilkunastu gimnazjach i szkołach powszechnych, stwierdzają, że przeszło 50% dojrzewającej młodzieży pisze dzienniki.

Ale — nietylko dzienniki.

Niemniejszy procent młodzieży pisze wiersze liryczne i opisowe, różnego rodzaju utwory prozą, a cała ta literacka twórczość ma jedną ważną dla nas cechę: uzewnętrznienie przeżyć psychicznych młodzieży.

W. Borelowski[5] obliczył na podstawie swej ankiety, że wypowiada swe przeżycia wewnętrzne 73% chłopców i 76% dziewcząt (tyczy się to tylko utworów literackich, bez pamiętników), u mnie zaś wypadło: 63,9% i 57,7%.

Długość czasu, przez który młodzież pisze utwory literackie, waha się od kilku miesięcy do kilku (6) lat (według mojej ankiety), a ilość utworów w tym czasie napisanych: od kilku do kilkuset (280 najwięcej, tyczy się to samych wierszy).

Te trzy cechy twórczości młodzieży świadczą, że może ona służyć psychologowi za równie cenny materjał, jak pamiętniki (zmuszony tu jestem zwęzić nieco pojęcie twórczości: mówiąc o niej, będę miał na myśli wszystkie rodzaje utworów literackich oprócz pamiętników), jest jednakże nieco odmiennym materjałem i odmiennego też wymaga opracowania.

Ważna jest jeszcze jedna cecha utworów literackich mło-

---

1 Dr. Charlotte Bühler, Das Seelenleben des Jugendlichen, V. Aufl., Jena 1929, str. 4 i nast.

2 Hildegard Hetzer, Der Einfluss der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen, Quellen und Studien zur Jugendkunde, H. 4, Jena 1926, str. 12.

3 Dr. Walter Hoffmann, Die Reifezeit, Leipzig 1926, str. 129.

4 W. Borelowski, Dane statystyczne o pamiętnikach, utworach literackich i listach młodzieży w okresie dojrzewania, Kwartalnik Pedagogiczny, III, 1931, zesz. 1, str. 42 i nast.

5 Op. cit., str. 63.

dzieży: pisanie ich nie jest udziałem jakichś specjalnych typów „poetycznych", ale jest znamienną cechą dojrzewającej młodzieży. Widzimy to z niskiego estetycznego poziomu tych utworów, w których nie chodzi o ładną formę, ale tylko o wypowiedzenie swych przeżyć.

Zaznacza to Prof. Szuman: „pisanie dzienników jest zjawiskiem... dla młodzieży wprost charakterystycznem" (op. cit., str. 7) i podkreśla Ch. Bühler: „Mit Einsetzen gewisser Pubertätserscheinungen schreiben die Jugendlichen. Die Pubertätsschriftstellerei ist nicht Begabungs-, sondern Entwicklungssymptom" (przytoczone u Hetzer, op. cit., str. 12).

Zacytuję tu jeszcze słowa młodzieńca o stosunku młodzieży do pamiętników:

„Ein Mann ohne Tagebuch (er habe es nun in den Kopf oder auf das Papier geschrieben) ist, was ein Weib ohne Spiegel... Jener hört auf ein Mann zu sein, wenn er sich selbst nicht mehr beobachtet und Erfolg und Nahrung immer ausser sich sucht. Er verliert seine Haltung, seine Festigkeit, seinen Charakter, und wenn er seine geistige Selbstständigkeit dahingibt, so wird er ein Tropf. Diese Selbstständigkeit kann aber nur bewahrt werden durch stetes Nachdenken über sich selbst und geschieht am besten durch ein Tagebuch".

Są to słowa dziewiętnastoletniego Godfryda Kellera [1], który przez 5 lat nosił swój pamiętnik w myśli, a potem dopiero zaczął go spisywać.

Tak więc twórczość literacka młodzieży wraz z pamiętnikami — a młodzież prawie zawsze pisze spontanicznie i utwory swe starannie chowa przed obcem okiem, wykrycie ich staje się nierzadko przyczyną zaprzestania pisania — może służyć za jedno ze źródeł poznania psychologji dojrzewającej młodzieży.

---

[1] Gottfried Keller, Briefe und Tagebücher 1830—1861, Stuttgart 1916. Przytoczone w pracy: Dr. Siegfried Bernfeld, Trieb u. Tradition im Jugendalter. Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern (Beihefte z. Zeitschr. f. ang. Psychologie, Beih. 54), Leipzig 1931, str. 36.

Jej poznanie, połączone z odpowiedniem opracowaniem, da nam to, czego wszelkie inne metody badania psychiki nie dadzą.

Przedewszystkiem na podstawie twórczości możemy określić historyczny charakter rozwoju osobowości, który odbiega zazwyczaj od przeciętnego normalnego rozwoju psychicznego [1]. Tego nie ujmie najskrupulatniejsza nawet obserwacja, połączona z precyzyjną autointrospekcją badanego, bo przecież tyle naszych przeżyć zapominamy, na nasze przeszłe życie z taką trudnością możemy spojrzeć z punktu widzenia naszego niedzisiejszego, że bez posiadania zbioru twórczości, czy dziennika danego osobnika trudnoby nam się było obyć.

A takie poznanie historycznego charakteru rozwoju osobowości pouczy nas o wpływie najróżnorodniejszych czynników na życie psychiczne i starszym lepiej pozwoli zrozumieć kategorje myślenia młodszych.

Ze sprawą rozwoju osobowości młodzieży wiąże się kwestja rozwoju jej introspekcji. My wiemy, że dzieci do lat 7—8 mniej więcej nie są jeszcze zdolne do autointrospekcji, ale nie wiemy, odkąd to narzędzie kształtowania siebie naprawdę zdobywają. I tu nam z pomocą przyjdzie twórczość młodzieży.

Pomiędzy wierszami chłopców, czy dziewcząt w wieku 7;0 i 14;0 np. zobaczymy wielką różnicę: pierwsze będą tylko opisywały jakiś fakt, czy zjawisko, a drugie będą mówiły, jak twórca to zjawisko przeżywa, co się dzieje w jego duszy, gdy patrzy na szumiące zboże, czy wysoko zawisły nad ziemią księżyc.

Dla porównania przytoczę dwa wierszyki.

---

[1] Patrz na ten temat rozprawę: Stefan Szuman, O historycznym charakterze rozwoju osobowości w przeciwieństwie do prawidłowej ewolucji psychicznej człowieka (Polskie Archiwum Psychologji, Tom III, 1930, str. 12 i nast.) oraz tegoż wstęp do książki: Jakób Wojciechowski, Życiorys własny robotnika, Wyd. Instytutu Socjologicznego, Poznań 1930.

Dziewczynka w wieku 8;0 pisze:

Pożegnanie.

W cichą, pogodną czerwcową noc
Mówi nam słońce: dobranoc.
Już zgasło słońce, minął dzień,
Już zapanował nocny cień.
Piękne są ciche te wieczory,
Pieśń pożegnalną szumią bory,
Żegna się łąka z słońcem mała
Usiana kwiatami, jak śnieg biała.
W cichą, pogodną czerwcową noc
Mówi nam słońce: dobranoc.

A chłopiec w wieku 17;8:

Pragnienie.

Gdy słońce za góry się kryje,
A gwiazdy zaiskrzą na niebie
I noc ziemię okryje:
Myśli moje lecą do Ciebie.

Lecą do Ciebie z tym małym słowikiem,
Który swym dziecięcym, namiętnym głosikiem
Nuci swe trele wśród ciszy nocnej,
Wyciągając raz słabiej, drugi raz mocniej.

Moje myśli lecą do Ciebie,
Bo moje serce szuka ukojenia,
Nie byłoby dla mnie weselej i w niebie,
Gdybyś teraz trzymała się mego ramienia.
i t. d.

Poznanie twórczości młodzieży powie nam też wiele o jej ideałach i zainteresowaniach; o tych pierwszych przedewszystkiem, bo co do drugich pomogą nam wiele obserwacje, czy ankieta. O ideałach — twórczość przedewszystkiem, bo zachowuje je młodzież tylko dla siebie, czasem tylko zwierzy się zaufanemu bardzo przyjacielowi.

A ideały te są nieraz bardzo ciekawe i co ważniejsze — zmienne.

Bardzo mało dziś wiemy o właściwej sztuce poetyckiej młodzieży. Jej utwory drukowane po różnych czasopismach szkolnych są zbyt nieliczne i najczęściej polerowane przez starszych. A materjałem do tego zagadnienia mogłyby być tylko utwory, o którychbyśmy wiedzieli, że są oryginalnemi płodami młodzieży, takich zaś mamy bardzo mało w Polsce wydanych [1].

Na ich podstawie wyciągnęlibyśmy wnioski, czy można wogóle mówić o jakiejś oryginalności pisarskiej właściwej młodzieży, poznalibyśmy psychologję tworzenia młodzieży, a toby nam wiele i w stosunku do „prawdziwych" poetów wyjaśniło.

Twórczość młodzieży pokaże nam też jej język, którym inaczej niż starsi swe myśli wyraża, a mało o nim wiemy, bo psychologja badała dotychczas język dzieci (Stern'owie, Piaget i in.). Nad językiem młodzieży zaczęli pracować w Niemczech Busemann [2], Fuchs [3] i in., a w Polsce chyba nikt!

Badania nad twórczością literacką młodzieży staną się też jednym z przyczynków do zrozumienia i skonkretyzowania różnic psychicznych pomiędzy dziewczynkami a chłopcami i między samą ich twórczością.

Giese [4], który statystycznie tylko opracował kilkaset utworów dzieci i młodzieży, doszedł co do tej ostatniej kwestji do wniosku, że „der Knabe dichtet, das Mädchen schreibt", czego słuszności tu, oczywiście, nie mam zamiaru rozstrzygać;

---

[1] Znam tylko jedno wydanie wszystkich utworów młodzieńca, ucznia VII kl. gimnazjum św. Jacka w Krakowie, pisanych przez 9 lat (od wieku 8;0): Janusz Bednarski, Wiersze i proza. Wydał i wstępem zaopatrzył dr. Józef Ujejski, Kraków 1910.

[2] Dr. A. Busemann, Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik, Jena 1925.

[3] Hedwig Fuchs, Die Sprache des Jugendlichen im Tagebuch, Zeitschr. f. ang. Psychologie, Bd. 29, 1928, str. 74 i nast.

[4] Fritz Giese, Das freie literarische Schaffen bei Kindern und Jugendlichen. Beih. zur Zeitschr. f. ang. Psychologie, Beih. 7. 1. wyd. z 1914 r. zawiera dwie części: opracowanie utworów i ich zbiór. 2. wyd. (1930) zupełnie zmienione: utwory cytuje autor tylko w miarę potrzeby. Cyt. z wydania 1, str. 180.

zwrócę tylko uwagę, że tyczy się to wyłącznie młodzieży niemieckiej.

Wreszcie przez poznanie twórczości literackiej młodzieży zrozumiemy lepiej wpływ kultury na kształtowanie się jej psychiki.

Godnem rozważenia wydaje mi się też takie np. zjawisko, że gdy w okresie dojrzewania młodzież najchętniej czyta utwory o bogatej i niezwykłej treści przedewszystkiem — pisze w tym samym czasie przedewszystkiem liryczne [1].

W zakończeniu tego krótkiego przeglądu znaczenia twórczości literackiej dla psychologa chciałbym zaznaczyć, że sprawą tą powinni się zainteresować wszyscy ci, co z młodzieżą mają do czynienia.

Uczniowie zakładów kształcenia nauczycieli powinni przeczytać kilka dzienników, czy też zbiorów literackich, z czego wiele się mogą nauczyć.

W rozdziale tym pominąłem zupełnie znaczenie twórczości dla socjologji, bo to nie leży w zakresie mych wywodów.

Zaznaczę tylko, że sprawą tą zajmowali się u nas Prof. Fl. Znaniecki (Wstęp do książki: Władysław Berkan, Życiorys własny, Poznań 1924), Dr. Józef Chałasiński (Wstęp do książki: Jakób Wojciechowski, Życiorys własny robotnika i artykuł: Autobiografje jako źródło badań nad zachowaniem się społecznem, Oświata i Wychowanie, R. III, 1931, zesz. 4, str. 302 i nast.).

Bibljografję o znaczeniu twórczości literackiej dla psychologji podają Prof. St. Szuman (Znaczenie dzienników młodzieży i t. d.) i W. Borelowski (Dane statystyczne i t. d.) na końcu swych rozpraw. Z niemieckich autorów — Ch. Bühler (Das Seelenleben des Jugendlichen).

---

[1] Krótkie zestawienie, co młodzież czyta i pisze, podaje Dr. Hans Busse: Das literarische Verständnis der werktätigen Jugend zwischen 14—18. Beih. zur Zeitschr. f. ang. Psychologie. Beih. 32, Leipzig 1923.

II.

Mówiąc o stanie badań nad twórczością młodzieży, powiem osobno o badaniach polskich, niemieckich i francuskich, gdyż twórczość każdego narodu, a więc i młodzieży, ma swe specyficzne cechy, musimy sobie przeto uprzytomnić, co uczeni tych trzech państw zrobili, by poznać twórczość literacką młodzieży. W rozpatrywaniu tej kwestji wyróżnię cztery momenty:

1) publikacje twórczości,
2) opracowania jej,
3) rozprawy o twórczości
i 4) rozprawy o lekturze młodzieży.

A. Polska.

Inicjatywę do badania dzienników młodzieży dał w Polsce Prof. Szuman w cytowanej już pracy (Znaczenie i t. d.). W pracy tej podniósł znaczenie tych materjałów (pominąwszy zupełnie utwory literackie) dla poznania psychiki dojrzewającej młodzieży, wskazał dokładnie metody ich opracowania i wydawania.

Pominął jednakże cztery kwestje:

1. Wartość takich materjałów zacieśnił tylko do dzienników, a widzieliśmy, że podobne znaczenie mogą mieć wszelkie liryczne utwory literackie, o czem Prof. Szuman nie wspomina.

2. Za mało mówi o formie dzienników i stąd o sztuce młodzieży, całą swoją uwagę tylko na badanie treści zwracając.

3. Sądzę, że wiele kwestyj w dzienniku pozostanie dla nas niejasne i komentarze opracowującego nic tu nie pomogą. Dlatego trzeba koniecznie znać autora każdego dziennika, on nam sam wiele wyjaśni, a może to mieć bardzo wielkie znaczenie. Dlatego znajomość autora wydaje mi się konieczna, o czem nic Prof. Szuman nie mówi.

4. Wreszcie niedokładnie określił autor metody ustalania autentyczności dziennika, co się zresztą odnosi tylko do rękopisów, a nie do materjałów opublikowanych.

Pierwszemi trzema kwestjami zajmę się w trzecim rozdziale, tu tylko teraz o czwartej pomówię, bo do niej już nie wrócę.

Istnieją w języku polskim[1] opublikowane dzienniki młodzieży, w których możnaby dwie kategorje wyróżnić: jedną — to utwory pisane przez starszych bez gruntownej znajomości psychiki młodzieży i bez pretensji chyba do tego, by za autentyczne uchodziły. Jest to tylko forma literacka.

Tu zaliczyłbym np. „Pamiętnik Lilki. Powieść dla panienek" (Opracowała Hanna Nitschowa, Bydgoszcz 1926), czy „Serce Polski. Pamiętnik ucznia" (Przepisał E. Jezierski, Książnica-Atlas, 1928). Ten drugi jest tak nienaturalny mimo swego tytułu, że rzekomy jego autor, czternastoletni chłopiec, zamieszcza długie opowiadanie o Piłsudskim, Bajończykach, Sybirakach i t. d., przyczem zaznacza, z jakich źródeł czerpał materjał!

Drugie — to te, których wydawcy twierdzą, że są autentyczne, a treść ich nie przeczy wyraźnie temu.

Zajmę się tu dwoma.

1. Zofja Bukowiecka, Rok życia. Dziennik Wandzi i Józi z prawdziwych notatek przepisany (Warszawa 1896, str. 228). Są to notatki codzienne dwóch sióstr, z których starsza ma lat szesnaście, pisane przez rok (od 1 stycznia) na żądanie ojca, który przez to chciał wpłynąć na kształcenie charakteru córek. Kończą się zapowiedzią zaczęcia nowego dziennika.

2. Marja Weryho, Nacia na pensji. Opowiadanie dla dziewcząt od lat 9 do 12 (Wyd. II, Warszawa 1905, str. 181). Dziennik pisany przez dziewięcioletnią dziewczynkę przez cały rok szkolny, by mogła potem opowiedzieć ogrodnikowi Maciejowi, co robiła na pensji.

Jak stwierdzić autentyczność takich dzienników?

Sprawa ta, która wzbudziła zainteresowanie po wydaniu

---

[1] Pomijam tu zupełnie przekłady z języków obcych, których mamy trochę w Polsce, jak np. (nieautentyczne) N. Ogniew, Pamiętnik Kosti Riabcewa i Riabcew w uniwersytecie (Warszawa, Bibljoteka Groszowa).

przez Dr. Hermine Hug-Hellmuth, Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens (Intern. Psychoanal. Verlag., 1919, 3. wyd. 1922), gdy dziennik ten okazał się falsyfikatem napisanym przez dwóch psychoanalityków — często będzie aktualna. Krug [1], który pisał uwagi krytyczne do niego, zwracał uwagę na chronologję faktów. Prof. Szuman zalecał w takich wypadkach zwracać uwagę, czy są różnice w stylu piszącego przez kilka lat. Obie uwagi są słuszne, ale to za mało.

My, znając przeciętny poziom inteligencji, potrafimy określić, czy dany dziennik nie jest „za mądry" na dany wiek, zwrócimy też uwagę na niekonsekwencje w pisaniu, jakie łatwo popełnić temu, ktoby o długim okresie życia chciał odrazu napisać dużo, tu nam też pomogą porównania ściśle językowe z dziennikami autentycznemi, które pod tym względem zostaną opracowane.

Trudna to w każdym razie sprawa.

Chciałbym tu jeszcze dodać, że ciekawe wyniki dałyby też porównania dzienników pisanych przez młodzież z pamiętnikami osób starszych, piszących o swej młodości, na których wielu psychologów opiera swe rozprawy [2].

Borelowski (op. cit.) na podstawie stosunkowo dużej ilości odpowiedzi na ankietę (654) oblicza częstość pisania pamiętników, ich treść, wiek piszących, czas, motywy pisania i niepisania — to samo tyczy innych literackich utworów — i na tej podstawie dochodzi do wniosku, że „poznanie ich daje niezastąpioną możliwość wniknięcia w psychikę młodzieży, a w następstwie umożliwia skuteczną pomoc w trudnościach rozwoju" (str. 65).

---

[1] Josef Krug, Kritische Bemerkungen zu dem „Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens", Zeitschr. f. ang. Psych., Bd. 27, 1926, str. 370 i nast. To samo Ch. Bühler we wstępie (str. III—IV) do Zwei Mädchentagebücher (Quellen u. Studien zur Jugendkunde. H. 1. 2. Aufl.), Jena 1927.

[2] Jak np. oparta na 151 dziennikach rozprawa Karola Zeiningera, Magische Geisteshaltung im Kindesalter und ihre Bedeutung für die religiöse Entwicklung, Beih. zur Zeitschr. f. ang. Psychologie, Beih. 47, Leipzig 1929.

Jak już wspomniałem, sprawa twórczości młodzieży wiąże się z kwestją jej lektury. Tą ostatnią sprawą zajęła się Marja Potworowska-Dmochowska (Upodobania literackie dzieci szkolnych, Szkoła Powszechna, 1926 i odbitka, 1927). Autorce chodziło o dowiedzenie się, jakiej treści książki czyta najchętniej młodzież w wieku lat 12—16, a jakie jej się nie podobają. W tym celu przeprowadziła ankietę w 32 szkołach Polski, otrzymawszy 2.123 odpowiedzi. Nie sposób tu przedstawić wszystkich wyników. Zaznaczę tylko, że większość młodzieży opowiedziała się za utworami o ciekawej akcji przedewszystkiem.

Tym samym tematem, tylko na mniejszą skalę, zajął się również St. Sedlaczek (Czytelnictwo młodzieży, Szkoła Powszechna, 1925), a Z. Ziembiński poruszył sprawę lektury i marzeń na jawie (Lektura a marzenie na jawie, tamże) [1].

Widzimy więc, że badanie twórczości młodzieży jest dopiero w zaczątkach, nie mamy przedewszystkiem wydanych jej utworów (o wierszach Janusza Bednarskiego już wspomniałem).

B. Francja.

O ile się mogłem zorjentować, Francja zrobiła na omawianem polu jeszcze mniej, niż Polska.

Twórczością poetycką dzieci zajął się pierwszy B. Pérez (L'art et la poésie chez l'enfant, Paris 1888). Praca ta zawiera trochę wierszy dzieci, rozpatrywanych jako jeden z rodzajów sztuki dziecięcej. Bez echa jednak przeszła w ojczyźnie autora jego rozprawa. Współcześni nam badacze okresu dojrzewania zajmują się niewiele twórczością poetycką, a gdy wywody swoje popierają cytatami z pamiętników, to biorą je z takich, które są przez starszych o ich młodości pisane. Tak czynią np. P. Mendousse (L'âme de l'adolescent i L'âme de l'adolescente), czy A. Lemaître (La vie mentale de l'adolescent et ses anomalies, Saint Blaise, 1910).

---

[1] Zob. także: Z. Ziembiński, O książkach do czytania dla młodzieży, Szkoła Powszechna, IX, 1928, str. 130 i nast.

Autorzy francuscy zajęli się więcej znaczeniem poezji w wychowaniu dzieci i w związku z tem badaniem, jaki procent dzieci lubi wiersze. O pierwszem i drugiem informuje nas interesująca książka Marcelego Braunschvig'a, L'art et l'enfant. Essais sur l'éducation esthétique (Paris 1910), o drugiem tylko — ankieta Daubresse w „Revue Bleue" (czerwiec 1904).

C. Niemcy.

1. Publikacje twórczości młodzieży.

Wydania rozpatrzę w porządku chronologicznym. Pierwszy chyba A. Dyroff w książce: Ueber das Seenleben des Kindes (1. wyd. 1904, 2. wyd. Bonn, Haustein, 1911) wydał i opracował wiersze trzech dziewczynek, pisane do 15 roku życia i chłopca — do 14;0, oprócz tego cytuje wiele innych, pisanych w wieku od 8 do 16 lat, rozpatrując je jako przejaw sztuki dzieci i młodzieży. Giese (op. cit.) publikuje 502 utwory autorów od lat 4;0 do 20, które opracowuje statystycznie przedewszystkiem. Zajął się on wszystkiemi kwestjami związanemi z twórczością: rodzajami utworów, treścią, formą, nastrojem, różnicami płci i t. d. Podaje jednak utwory bez ich twórców, pomija też wpływ na nie utworów poetów i nie odpowiada wreszcie na pytanie: jak często młodzież pisze (jak już mówiłem, w II wyd. swej książki zmienił autor jej układ).

W 1922 r. Ch. Bühler wydaje Tagebuch eines Mädchens (Quellen u. Studien zur Jugendkunde, H. 1, Jena, str. VII + 77). Jest to dziennik pisany przez dziewczynkę w wieku od 14;0 do 17;0. We wstępie przedstawia nam niejako wydawczyni autorkę, byśmy lepiej treść dziennika zrozumieli. Tu też mówi o znaczeniu dzienników dla psychologji.

W dwa lata potem wydaje Siegfried Bernfeld: Vom dichterischen Schaffen der Jugend (Quellenschriften zur seelischen Entwicklung, Band III, Wien, 1924). Podaje: 1. Urywki z pamiętnika i opowiadania chłopca, pisane w wieku od 14;4 do 18;9 (w rozdziale „Das Dichten eines Jugendlichen dargestelt nach dessen Selbstzeugnissen"). Rozpatruje na tym materjale

zainteresowania chłopca. Dzieli utwory na trzy okresy: a) przedliryczny (vorlirische Zeit, przed 14;11), b) liryczny (od 14;11 do 16;10) i c) okres artyzmu (künstlerische Zeit, po 16;10). 2. 18 nowel 17 chłopców i 1 dziewczynki w wieku lat 14—17 („Ueber Novellen jugendlicher Dichter"), które dzieli na trzy grupy, w zależności od stosunku treści do przeżyć autora: a) treść niezależna od przeżyć, b) zupełnie zależna i c) pośrednia, i rozpatruje je psychoanalitycznie.

W następnym roku Ch. Bühler znowu wydaje dwa dzienniki: Zwei Knabentagebücher. Mit einer Einleitung über die Bedeutung des Tagebuchs für die Jugendpsychologie (Quellen u. Studien zur Jugendkunde, H. 3, Jena, 1925, str. XIV + 169). Wydane, jak poprzedni. Jeden pisany przez półtora roku (od 16;0), drugi przez 5 lat (od 13;0).

Tegoż roku wydaje również W. Stern dziennik: Anfänge der Reifezeit. Ein Knabentagebuch in psychologischer Bearbeitung (1. wyd. Leipzig, Quelle u. Meyer,1925, 2. wyd. 1929, to ostatnie omawiam). Ten dziennik jest inaczej opracowany, niż dziennik Ch. Bühler. We wstępie podany jest życiorys autora (mającego obecnie przeszło 50 lat). Następnie na tle dziennika podaje Stern psychogram autora: wszystko to, co mógł w nim wyczytać: zainteresowania, stosunek do rodziny, rodziców, kobiet, zainteresowania specjalne (pedagogika, polityka, sztuka i t. d.) — jednem słowem, opracowana jest tylko treść dziennika. W dodatku zamieszczone są wyjątki ze sztuki autora, p. t. Horswit.

W 1927 r. ukazują się jako 2. wyd. 1. zeszytu wydawnictwa „Quellen und Studien zur Jugendkunde", pod red. Ch. Bühler dwa pamiętniki dziewczęce: Zwei Mädchentagebücher (Jena, 1927). Jeden znany już z wyd. 1, drugi pisany w wieku od 16;2 do 21;5. We wstępie objaśnienia, jak przedtem.

Wreszcie wyjątki z dzienników i drobne wiersze podaje Oskar Kupky (Tagebücher von Jugendlichen als Quellen zur Psychologie der Reifezeit, Päd.-psych. Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins, XIII, Leipzig, 1924, str. 132 i nast.), E. Spranger (Psychologie des Jugendalters, Leipzig,

14. wyd. 1931), czy Ch. Bühler, która całe swe dzieło (Das Seenleben des Jugendlichen) na dziennikach oparła.

2. Opracowanie twórczości.

U Bernfelda (Vom dichterischen Schaffen d. Jugend) mamy opracowaną satyrę czternastoletniego Hansa C. („Ueber ein Motiv zur Produktion einiger satirischer Gedichte").

Językiem dzienników zajęła się H. Fuchs (op. cit.), rozpatrując formy gramatyczne, stylistyczne i t. d.

3. Rozprawy o twórczości.

U tegoż Bernfelda poświęcone są temu tematowi trzy rozdziały:

a) „Das Erstlingswerk nach Selbstzeugnissen", gdzie autor rozpatruje książkę K. E. Franzos'a, Die Geschichte des Erstlingswerkes (Berlin, Concordia, 1894), w której 19 poetów i pisarzy wypowiada się o swem pierwszem dziele.

b) Następny rozdział (rozprawka Dr. W. Hoffera) mówi o stosunku zabaw fikcyjnych do twórczości literackiej u trojga dzieci w wieku: 8;6, 9;6 i 10;6 („Phantasiespiele der Kinder und ihre Beziehung zur dichterischen Produktivität").

c) Wreszcie w rozdziale p. t. „Phantasiespiele und Realität im Gedicht eines Siebzehnjährigen" analizuje autor bardzo szczegółowo list siedemnastoletniego chłopca, wykrywając, co w nim faktycznie jest realnego, jak wypowiada stłumione życzenia i t. d.

Twórczości literackiej dziewcząt w fazie negatywnej poświęca jeden rozdział swej pracy H. Hetzer (zob. Der Einfluss der negativen Phase auf die literarische Produktion etc.). Autorka obserwowała przez dłuższy czas 12 dziewcząt, z których 8 pisało dzienniki, listy i inne utwory, wyrażając w nich swe przeżycia. W rozdziale następnym cytuje kilka utworów (str. 16—22).

Wyobraźnią twórczą dzieci zajmowało się wielu autorów niemieckich, mniej wyobraźnią młodzieży. Tu trzeba przedewszystkiem wymienić rozprawę Valentinera, Die Phantasie im

freien Aufsatze der Kinder und Jugendlichen (Beih. z. Zeitschr. f. ang. Psychologie, Beih. 6, wyd. 1916, 2. wyd. 1930, nieco powiększone). Autor dał następujące zadanie: rozpoczął opowiadanie o przechadzce księżyca, który spogląda na ziemię, uczniowie mieli poprowadzić dalej opowieść księżyca o 1) tonącym okręcie, 2) Rolandzie, olbrzymie na ratuszu bremeńskim, 3) łożu chorego, 4) obozowisku wędrownych ptaków w pobliżu Bremy, 5) uczniu, niemogącym sobie poradzić z pracą szkolną. Zebrał odpowiedzi 2642 chłopców i 2138 dziewcząt w wieku lat 9—18. Na tym materjale rozpatruje rodzaje fantazji, różnice między ujęciem chłopców i dziewcząt i t. d. Daje też wyjątki z wypracowań.

Powodem pisania pamiętników, ich historją i charakterem zajął się S. Bernfeld w pracy: Trieb und Tradition im Jugendalter (Beih. zur Zeitschr. f. ang. Psychologie, Beih. 54, Leipzig 1931). Rozróżnia on pamiętniki jako autobiografje, pamiętniki z młodości, spisy cnót i grzechów i t. d. W rozdziale VII zajął się trochę ich stylem. Oparł się na materjale drukowanym, pamiętnikach ludzi starszych. W dodatku zamieścił wyjątki z pamiętnika dziewczynki, pisanego od wieku lat 13 do 15, i kilka listów chłopca dziewiętnastoletniego.

Wreszcie życiorys pewnej dziewczynki zanalizował i zinterpretował A. Adler w książce: Die Technik der Individualpsychologie (Erster Teil: Die Kunst, eine Lebens- und Krankengeschichte zu lesen, München, 1928), o czem pisze Prof. Szuman w swej rozprawie (Znaczenie i t. d., str. 18).

4. Rozprawy o lekturze młodzieży.

Z tej dziedziny mamy w Niemczech bardzo wiele opracowań. Wspomnę tu H. Bussego, Das literarische Verständnis der werktätigen Jugend zwischen 14 und 18 (Beih. zur Zeitschr. f. ang. Psychologie, Beih. 32, Leipzig, 1923), bo omawia ona dobrze rozumienie literackich utworów przez młodzież. Busse rozróżnia rozumienie zdań, akcji, treści i elementów twórczości (tragizm, komizm i t. d.). Podaje obszerną bibljografję tego przedmiotu.

Bibljografję do rozdziału II, C. znaleźć można u Ch. Bühler (Das Seenleben des Jugendlichen), u Giesego i Bernfelda w wyżej wymienionych ich pracach.

III.

Metody opracowywania dzienników wskazał już wyczerpująco Prof. Szuman. Ponieważ jednakże nikt w literaturze polskiej nie opracowywał jeszcze innego rodzaju twórczości młodzieży, a nawet, jak widzieliśmy, niewielkie poczyniono kroki, by zdać sobie sprawę z jej ważności dla poznania psychologji dojrzewania, i ponieważ wreszcie te metody będą się różniły od metod opracowywania utworów, czy monografij poetów — uważam za stosowne przedstawić drogi, jakiemi, jak sobie wyobrażam, powinna pójść praca nad twórczością literacką młodzieży.

Rozdział ten podzielę na następujące części:

A. Materjały.

B. Opracowywanie pojedyńczych utworów jednego autora:
   a) analiza psychologiczna treści,
   b) analiza formy.

C. Zebranie wyników badań nad jednym autorem.

D. Opracowywanie większej ilości autorów.

A. Materjały.

Jeżeli ograniczymy opracowywanie twórczości do okresu po rok 18—19 — to powinniśmy zebrać możliwie wszystkie utwory danego autora do tego czasu pisane. Nie sądzę, by utwory, pisane po tym czasie, były dla nas bez znaczenia, okres dojrzewania duchowego nie kończy się bowiem wtedy, a ponieważ i po tym czasie bardzo wiele jeszcze młodzież pisze — na tym materjale będziemy mogli śledzić rozwój zainteresowań różnemi tematami i t. d.

Każdy utwór powinien mieć dokładną datę napisania, porę dnia nawet i okoliczności, w których był pisany (dom, szkoła i t. d.). Jeśli część swych utworów autor zgubił — powinien

nam podać ich treść i wszystko to, coby nam choć zgrubsza pozwoliło widzieć ich wartość. Zbiory wypracowań szkolnych też nam będą potrzebne dla porównywania z utworami pisanemi zupełnie spontanicznie.

Jeśliby nie można było zachować wszystkich utworów pisanych własnoręcznie przez autora, powinniśmy choć kilka oryginałów zatrzymać, bo wiele nam powiedzą poprawki tam dokonywane, charakter pisma i t. d.

Koniecznie trzeba znać autora, wobec tego znika już kwestja autentyczności utworów, on bowiem powie nam bardzo wiele o swych utworach, do czego sami absolutniebyśmy nie doszli. Iluż to uniknęłoby się sporów literackich, gdyby krytykowany i „opracowywany" poeta mógł wstać i pohamować fantazje krytyków na temat swej twórczości!

B.

a) Należy podać życiorys autora z zaznaczeniem środowisk, w jakich przebywał — na tem tle dopiero można zrozumieć i ocenić jego utwory.

Zaznaczenie postępu w naukach odzwierciedli nam stosunek jego przymusowej pracy w szkole do twórczości spontanicznej.

Genezę utworu powinien sam autor podać, ażebyśmy się nie błąkali w przypuszczeniach. Oto np. wśród samych erotycznych i lirycznych utworów siedemnastoletniego chłopca znajduję wiersz o marynarzu, który topi się z tęsknoty za ukochaną. Skąd ten temat? Brat autora wstąpił do marynarki, a jego luba pozostała w domu. Po kilku miesiącach wrócił zdrów i cały na urlop. I tu jest kwestja stosunku realizmu do fantazji, co do której należy z autorem dobrze się porozumieć. To samo co do szczerości wynurzeń.

Wreszcie powinien nam autor wskazać jakość natchnienia, które powodowało napisanie utworu: czy myśl mu nagle przyszła i zmusiła go do pisania, czy też dłużej się z nią nosił, pierwej w myśli tekst wiersza układając i t. d.

Wpływy i zależności od innych utworów na twórczość autora podzielę na następujące kategorje:[1]

1. Zaczerpnięcie tematu, lecz oryginalne jego opracowanie — może to tyczyć się zarówno liryki, jak i epiki.

2. Zależność ideowa, którą bardzo trudno jest stwierdzić, lecz często sugestja idei, czy autora działa tak silnie, że jedna jego myśl wiele innych u naśladowcy wywoła. Tak np. siedemnastoletnia dziewczynka po przeczytaniu w I części „Dziadów" wiersza: „Jest ktoś na końcu świata" i t. d. pisze długi wiersz „Siła dualizmu", w którym wiele jest myśli nie znajdujących się u Mickiewicza.

3. Przeróbki utworów, czy też ich modyfikacja rzadko naogół się spotykają u młodzieży i są to najczęściej wiersze opisowe (jak mogłem się zorjentować w mych kilkunastu zbiorach utworów młodzieży). Takie wypadki świadczą jednak, że dany wiersz podoba się młodzieży, a nastrój jego jej nastrojowi odpowiada. Tak np. szesnastoletni chłopiec po przeczytaniu „Kaliny" Lenartowicza pisze wiersz „Sierota", w którym jednakże nastrój pod swój w owym czasie podciąga.

b) Zajmiemy się osobno: 1) określeniem rodzaju utworu, 2) rytmiką i jej stosunkiem do tematu i nastroju, 3) rodzajami rymów, ich bogactwem, 4) stylem, językiem, dokładnością wyrażania się, tem, co nazywamy poetycznością i 5) możnaby też układać rodzaj słowników, któreby nam może uprzytomniły język właściwy młodzieży. I tu mogą być wpływy czytanych utworów: 1) techniczne, jak np. forma sonetu, 2) długość wiersza, czy rodzaje rymów, 3) stylistyczne, 4) frazeologiczne i 5) wyróżniłbym tu jeszcze wypadki rozpoczynania utworów od znanego autorowi początku jakiegoś wiersza, gdy potem niema żadnych zależności formalnych, ani często materjalnych.

Np. dziewczynka w wieku 9;9 pisze do swojej matki:

„Niechaj mnie Mama o wiersze nie prosi,
Bo nie odbiję w nich tęczowej łuny", —

---

[1] Trzymam się tu naogół podziału W. Borowego (O wpływach i zależnościach w literaturze. Kraków 1921).

gdzie tylko pierwszy wiersz zależny jest od Słowackiego („W pamiętniku Zofji Bobrówny").

C.

Wyróżnimy tu dwie części: zebranie wyników badań nad treścią i formą.

W pierwszej części wskażemy, jakie tematy interesują autora, jaki jest procent utworów, w których pisze tylko o sobie, czy większość utworów jest szczera i jaki jest stosunek realizmu do fantazji. Zastanowimy się, czy jest jakiś temat, który stale interesuje autora przez dłuższy czas, np. w posiadanych przeze mnie zbiorach naogół jeden temat przeważa: erotyka, refleksje nad światem i t. d. Te wyniki powinniśmy porównać z wynikami uzyskanemi inną metodą badania autora.

W syntezie analizy formy omówimy rozwój języka autora, artyzmu, zależności od czytanych utworów, co możemy też śledzić dalej w utworach pisanych po okresie, do którego doprowadzamy nasze opracowania.

Wskażemy dalej, jakie znaczenie miała cała twórczość w życiu autora, zaznaczając przyczyny, dla których ewentualnie przestał pisywać: czy była tylko naśladownictwem, chęcią zostawienia sobie pamiątki na lata późniejsze, czy zabawą wreszcie i t. d.

Co do tego ostatniego, to przypomnę tylko, że Schiller [1] identyfikował sztukę z zabawą, co podjęli Spencer [2], Renouvier [3] i i. Fiński uczony Yrjö Hirn uznaje również, że „sztuka w pewnem znaczeniu może być nazwana zabawą, jakkolwiek zjawiska sztuki posiadają pewne cechy swoiste, które wykraczają poza ramy zabawy" [4].

---

[1] Briefe über die ästhetische Erziehung, 1795.

[2] Principles of Psychology, T. II.

[3] Etudes esthétiques, Crit. Philos., avril, 1876.

[4] Y. Hirn, The origins of arts, London, 1900. — Wedł. książki E. Claparède, Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna, przekł. pol., Warszawa 1927, str. 328.

D.

Kiedy tak opracujemy pewną ilość autorów, możemy przystąpić do pracy syntetycznej, przyczem może nam pomóc odpowiednio przeprowadzona ankieta, którą przygotowujemy. Wyłuszczymy w niej te punkty, które wyżej rozpatrywałem, a poza statystycznemi opracowaniami będziemy mówić o oryginalności poetyckiej właściwej młodzieży, o różnicach płci, czy narodowościowych nawet (ciekawe wyniki otrzymałem od młodzieży żydowskiej — pomówię o nich przy opublikowaniu wspomnianej ankiety), żeby tylko te kilka zagadnień poruszyć.

Mgr. Józef Sykulski.

DZISIEJSZE MŁODE DZIEWCZĘ [1]

Młode pokolenie dziewcząt, reprezentujące współczesne czasy, przedstawia się naogół bardzo różnorodnie, zależnie od grupy i warstwy społecznej, w skład której wchodzi. Ciężkie czasy przesilenia, rewolucyjne zawsze, pod tym lub owym względem, wycisnęły i tu swe piętno. Na polu wychowania dziewcząt zapanowała w związku z obecnem przewartościowywaniem wartości zupełna bezradność.

Zubożające życie duchowe — wpływy amerykanizmu i zmechanizowanie życia, dają się odczuwać na polu pracy wychowawczej w osobliwy sposób.

Dominującym w wychowaniu stylem nie jest już styl dawny — krępujący, z wyraźnie oznaczonym celem i kształceniem woli w programie wychowania; zastąpił go styl inny, nowy — liberalny — dążenie do tego, by każdej indywidualności dać możność wyżycia się i swoistego rozwoju. Pozwala się więc na wszystko w myśl zasady „laisser faire, laisser aller" — nie zabrania niczego. Za rzecz najlepszą uważa się wolność wyboru we wszystkich sprawach życia. Stąd wyłania się w tej dziedzinie „problem za problemem"...

Świat starszych, albo, powiedzmy inaczej, pokolenie wychowawców ustosunkowuje się do tego chaotycznego przełomu najczęściej w sposób niezdecydowany i trwożliwie.

---

[1] E. Croner, znany psycholog berliński, słusznie przestrzega własne społeczeństwo, w rozprawce „Das junge Mädchen der Heutzeit", Berlin 1931, którą przetłumaczyliśmy, przed skrajnem propagowaniem zbyt liberalnego systemu wychowania w stosunku do „młodych".

Rozprawka ta weszła w skład nowego wydania książki p. E. Croner, p. t. Die Psyche der weiblichen Jugend, która ma się ukazać w przekładzie polskim. *(Przyp. tłum.).*

Nie mając odwagi, by wziąć na siebie odpowiedzialność za skutki wychowania, a zarażony nadto ogólnym pesymizmem, puszcza koniec końcem młodzież samopas...

Wpływ liberalnego stylu wychowania, gdy chodzi o świat dziewcząt, uwydatnił się pod względem psychologicznym przedewszystkiem w tem, że zdusił w dziewczęciu, w zarodku „poczucie własnej niepełnowartościowości", a napełnił je wzamian za to wielką pewnością siebie.

W dwojakim zaś właściwie kierunku uzewnętrznia się to poczucie pewności siebie dziewcząt. Po pierwsze: w stosunku do płci męskiej. Tu źródłem jego stał się o wiele wyższy, niż ongiś, poziom wykształcenia, koedukacja, sport. Po drugie: w stosunku do świata starszych — pokolenia wychowawców. To pokolenie spotkało się ze śmiałą i druzgocącą wprost krytyką.

Ojca, matkę, nauczyciela poddaje uczennica siódmej klasy gimnazjalnej analizie, zgodnej z wszelkiemi prawidłami sztuki Freuda i Adlera i w każdym wypadku wspaniałomyślnie ich usprawiedliwia.

Napoły z politowaniem, napoły ze zniecierpliwieniem obdarza się ojca i matkę takiemi atrybutami, jak „poczciwy staruszek", „czcigodna matrona". Albo mówi się też nieraz całkiem poprostu i krótko: „Ach, oni przecież nie rozumieją dzisiejszych czasów". Brak szacunku dla starszych jest czemś charakterystycznem. Te rysy charakteru właśnie, oparte na poczuciu pewności siebie, wydźwignęło i wypielęgnowało — nowe wychowanie.

Młode dziewczęta zauważyły bardzo rychło, że rodzice pozostawiają im niejako wolną rękę, i wolność na swój sposób wykorzystały.

W czasach, w których wszystko zaczęło się chwiać, hasło: nowa moralność szczególnie wyrządziło na polu wychowania olbrzymie szkody. Być niemodną to dzisiaj przecież coś bardzo upokarzającego i zawstydzającego.

Książki Lindsey'a spotęgowały, w tym okresie przesilenia, zamieszanie. Jeżeli 15-letnie dziewczęta rozmawiają o „mał-

żeństwie na próbę", to nic dziwnego, że jako 19-letnie wprowadzają je w życie.

Wiele młodych dziewcząt uważa się wprost za „badaczy" niejako, powołanych do tego, by wszystkie eksperymenty wypróbowywać na własnej osobie.

Charakterystyczną jest pod tym względem amerykańska książka 13-letniej (!) autorki Elżbiety Benson p. t. „Między 17 a 20 — Młodzi ludzie dzisiejszego dnia"[1]. Znalazły tu wyraźne odzwierciedlenie wpływy epoki wojennej i powojennej na młode dziewczęta amerykańskie. Wszystkie błędy przypisuje się pokoleniu starszych. Książka ta, wyraz swoistego, nie znającego granic indywidualizmu, jest wynikiem liberalnego stylu wychowania. Dla nas, europejskich pedagogów, ta typowo amerykańska książka może być tylko sygnałem ostrzegawczym. Wskazuje bowiem niedwuznacznie, do czego doprowadzić może wyrzeczenie się przez starszych, pod wpływem uczuć humanitarnych, wszystkich praw i przywilejów na rzecz ludzi młodych i niedoświadczonych. Dla tego rodzaju dziewcząt (co przytoczona autorka np.) świat jest odarty przecież z wszelkich ideałów. Sam strach już, by nie stać się ofiarą „stłumionych kompleksów", doprowadza do „wyuzdanego wyżywania się".

Zbytnia pewność siebie i jaskrawy egoizm młodzieży jest także winą błędnego wychowania ze strony rodziców.

A już najwięcej chyba daje do myślenia takie wyznanie — bez ogródek — młodej autorki: „Czas, w którym żyjemy, czyni nas ludźmi całkowicie zmysłowymi i, o ile nie chcemy zostać nudnemi i zrzędnemi, musimy szukać coraz to nowych podniet... Mamy silne poczucie gorejącej w nas żądzy życia, łączące się z nienasyconą ciekawością... Być wolną i naturalną jest dzisiaj modnem... My nie mamy całkiem celu... Wojennem hasłem pokolenia młodych jest: „Bądź Ty — Ty sama wszystkiem... My przeciwstawiamy się wszelkiej tradycji".

W porównaniu do tej „pełnej nadziei" amerykańskiej mło-

[1] Zob. sprawozdanie w zesz. 7, 1931 Oświaty i Wychowania, str. 660 i nast.

dzieży żeńskiej są nasze dziewczęta jeszcze prawdziwemi idealistkami, chociaż liberalizm wraz z żądzą życia i u nas wielką odgrywa rolę. Nowoczesna młodzież, tak męska, jak i żeńska, jest w wysokim stopniu uświadomiona, gdy chodzi o ciało i wszystko z niem związane, boi się wyparcia (kompleksów), podkreśla wszystko, co tylko wiąże się z „seksualnością".

Dla charakterystyki tematów rozmów dzisiejszej żeńskiej młodzieży bardzo znamienny jest wiersz, napisany przez Pilli du Bois-Reymond, a ogłoszony drukiem w „Deutsche Allgemeine Zeitung" z dnia 1 stycznia 1930 r. Wiersz ten (w nierymowanem polskiem tłumaczeniu) brzmi tak:

„Mówi się o ciele — ale nie o duszy —
Wiele o miłości — nigdy o wieczności!
A gdy świat cały mówi o autach,
Nikt nie powie chyba, „że lubi wędrówki".
Mówi się dużo „o lataniu", ale nie „o niebie",
O polityce, ach tak! ale prawie nic o etyce!
Gdy zaś mówi się o małżeństwie na próbę,
Nie mówi się nigdy o dzieciach — ...raczej już o atletyce!
Wyraz „ja" jest ciągle w użyciu, „ty" jednak nigdy!
Mówi się o wojnie — „nigdy o pokoju"!
Dużo o „stłumieniach" — mniej o obowiązku,
Rzadko o karności — o „kompleksach" zawsze!"

Młode dziewczęta starają się być możliwie naturalne, wolne od uprzedzeń i zarzucają starszej generacji obłudę; z ust dojrzalszych młodych dziewcząt słyszy się często zdanie, że „konstytucja seksualna" współczesnego człowieka zmieniła się i dziś inaczej reaguje; cała atmosfera kina, czasopism i t. d. wywarła, ich zdaniem, swój wpływ na obyczaje i wrażliwość.

J e d y n ą, skuteczną p r z e c i w w a g ą n a t o w s z y s t k o, może być tylko świadome pielęgnowanie ideałów. Pozytywna „treść życia" jest konieczna!

Młode pokolenie nie może nadto s a m o o w s z y s t k i e m s t a n o w i ć. Oznaczałoby to bowiem ruinę kultury. Każda kultura opiera się przecież na tradycji i opanowaniu życia popędowego.

Wtedy, ale tylko i dopiero wtedy, gdy świetlany Eros, ideał głębokiej miłości, dążenie do macierzyństwa — i ideał obyczajowego zamążpójścia — w związku z świadomością obustronnej najwyższej odpowiedzialności, stanie się znowu pragnieniem i światłem przewodniem duszy dziewczęcia — obawa przed upadkiem kultury zachodniej stanie się zbyteczna, bo niebezpieczeństwo grozi wyłącznie omal ze strony biologicznej.

Pod wpływem liberalnego ideału wychowawczego zanikła zupełnie myśl o poświęceniu, pełnem zapomnienia o sobie. Dzisiejsze pokolenie dziewcząt broni się wprost przed myślą o poświęceniu się w jakiejkolwiek formie, jak też i przed każdem silniejszem uczuciem. Przed ciężkiemi konfliktami schodzi zupełnie z drogi. Wygląda to wszystko tak, jak gdyby system nerwowy dzisiejszy do większego natężenia woli i przezwyciężenia jakiejkolwiek trudności wprost nie dorósł. Gotowość wyrzeczenia się „raczej życia", w razie natrafienia na poważniejsze przeszkody, tudzież zwiększająca się liczba samobójstw młodzieży, są to wkońcu także grzechy nowego wychowania.

Brak zdolności do stawiania oporu przeciwnościom świadczy wyraźnie o tem, że w programie wychowania zabrakło miejsca na kształcenie i ćwiczenie woli.

Zapatrywania młodego dziewczęcia na sztukę i naukę są zupełnie subjektywne. Każde dziewczę wierzy tylko we własne „przeżycia". Odrzuca się historyzm. Modną — najnowszą literaturę czyta się teraz najchętniej. Dla Göthego i Schillera, dla klasycznej literatury brak wprost zrozumienia. Dzisiejsze dziewczę odrzuca i uważa za krępujący dawny ideał kobiety Schillera. Czyta natomiast utwory z najnowszej literatury, w tym celu snać, by oglądać się w niej, jak w zwierciedle. Motywem lektury jest, oczywiście, w tym wypadku „przeżycie" bez wysiłku. O tem, by przy pomocy lektury dzieł literackich wznieść się o stopień wyżej na drodze tworzenia własnej osobowości, wcale się nie myśli.

Podstawami etyki, elementami poglądu na świat mło-

dego dziewczęcia, też rządzą własne prawa. Dąży dziewczę przytem do tego najchętniej, by nie widzieć wprost tego, co tragiczne a nieuniknione — zamąca to przecież radość życia.

Przeciwstawieniem niejako tego typu modnego dziewczęcia jest bezwątpienia poważnie myśląca młodzież żeńska, przesiąknięta ideałami religijnemi i narodowemi, poszukująca tego, „co absolutne i boskie" i stająca w obronie tych wartości. A ta nowa „fala metafizyki", że się tak wyrażę, jest dla wszystkich wychowawców pomyślnym objawem, bo oznaką „budzenia się młodzieży".

Poważna młodzież żeńska pragnie nadal patrzyć na życie, jak ongiś, oczyma duszy. Młode dziewczęta tego typu czują w duszy potrzebę odbudowy własnego organicznego życia, wyczuwając biologiczny niejako obowiązek płci żeńskiej w stosunku do przyszłości narodu i państwa.

Intuicyjna, jasna świadomość metafizycznego przeznaczenia kobiety chroni je przed płytkością tak bardzo przechwalanej rzeczowości.

Dziewczęta te, których pragnieniem i celem jest „podniesienie kobiecości", jako takiej, — wiedzą, że przereklamowana rzeczowość jest zewnętrznym wykładnikiem jednostronności umysłu, ubogiego w wiarę i uczucie, a już całkiem pozbawionego poezji. Wiedzą, że na tem polegają nowe zadania i nowe cele kobiety, by wyraźnie odróżniać cywilizację, jako taką, od duchowej kultury; że najbardziej piekących „kwestyj i niedoli" kobiecych rozwiązać nie można bez głęboko przemyślanej seksualnej etyki, bez gotowości do ofiar. Nowa kultura stworzyła wprawdzie nowe formy, ale i w tej zmienionej formie przebija się to, co „wiecznie-kobiecem" nazwaćby można.

Chociaż pełen chaosu i zmienności jest dzień dzisiejszy, istnieją poza nim stałe, wieczne prawdy życiowe, które pomogą nam także i w burzliwych okresach odpowiednio nastawić „kompas pedagogiczny". Zdolność zro-

zumienia drugich tkwi pozatem w najdalszych głębiach naszej własnej duszy.

Dziś chodzi głównie o to, by odzyskać zaufanie dorastającego pokolenia dziewcząt i utracony autorytet.

Nie możemy przewidzieć wszystkich możliwych kierunków rozwoju młodzieży żeńskiej w przyszłości. Możemy tylko rok rocznie kazać jej niejako powiedzieć sobie, jaką ona jest; nie możemy natomiast dyktować, jaką być powinna, ani ustanawiać nazewnątrz granic, któreby tamowały lub utrudniały rozwój...

Jeżeli nadto będziemy bez uprzedzenia obserwowali młode dziewczęta i ich życie i zwracali przytem uwagę także na dobre strony młodego pokolenia dziewczęcego, to — mimo ustawicznej przemiany form życia, prócz momentu koniecznego odzwierciedlenia się niejako tego procesu w świadomości — będzie dla nas młode pokolenie dziewcząt, jako takie, także źródłem pewnej swoistej psychologicznej i pedagogicznej radości.

Każda generacja, byleby tylko w stosunku do samej siebie w pełni była uczciwa, znajdzie jakoś drogę do porozumienia się z innemi.

Dzisiejsze pokolenie naszych młodych dziewcząt, chociaż tak pewne siebie i samodzielne, bez kierownictwa obejść się nie będzie mogło. Ale, kto pragnie mieć wpływ na młode pokolenie, musi zjednoczyć w sobie równocześnie i równolegle młodość ze starością! Przewodnikiem na drodze postępu może być tylko ten, kto zna wszystkie wierzchołki i wąwozy, drogi losu i burze życia, tajemnice duszy i prawa ducha. Kto na młodzież żeńską chce mieć wpływ, musi ją, że tak powiem krótko, lecz dobitnie, ukochawszy — zrozumieć!

E. Croner.

(Przetłumaczyli z upoważnienia autorki Dr. Jan Kuchta i Dr. Jan Lubomirowicz).

Z PIŚMIENNICTWA

Stefan Szuman. Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży. Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego — Nakł. N. T. P. Skł. gł. w księgarniach S. A. Książnica-Atlas. 1931. Str. 131.

Przedmiotem ostatnich badań Prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego Dr. Stefana Szumana, znanego badacza psychiki dziecięcej, był rozwój symbolicznego myślenia dziecka, ze szczególnem uwzględnieniem rozwoju umiejętności rozumienia „naturalnych symbolów". A ponieważ dzięki szczęśliwemu zbiegowi okoliczności ogłosił równocześnie przed kilku tygodniami wyniki swych badań znakomity etnolog i badacz psychiki człowieka pierwotnego Dr. Winthuis [1], praca przeto Prof. Szumana staje się tem cenniejsza i ciekawsza, umożliwia bowiem porównanie rozwoju myślenia symbolicznego dziecka i ludzi pierwotnych.

Myślenie symboliczne polega na ujmowaniu związku między znakiem a znaczeniem, zgrubsza rzecz ujmując.

Gdy chodzi o rozumienie symbolów teraz, to są dwa rodzaje symboliki.

Przy symbolice konwencjonalnej między znakiem a znaczeniem zwykle żadne podobieństwo nie istnieje. Do symbolów konwencjonalnych należą znaki mowy, pisma, symbole matematyczne, barwy flag państwowych. Znaki te otrzymały określone znaczenie na podstawie umowy i konwencji.

Przy symbolach naturalnych istnieje podobieństwo między obrazem a jego znaczeniem. Symbol naturalny swym obrazem, kształtem, treścią i znaczeniem, jakie już z natury niejako posiada, powoduje u spostrzegającego go interpretację symboliczną. Najpierwotniejszem nastawieniem dziecka w stosunku do obrazu jest nastawienie na „interpretację faktyczną". Dzieci naogół nie zdają sobie sprawy z „symbolicznego" charakteru „obrazów o treści symbolicznej". Nawet umyślnie o to zapytane nie potrafią odgadnąć symbolicznego znaczenia. Na pytanie: „Co

---

[1] Dr. J. Winthuis, Die Vorstellungwelt primitiver Menschen (Neue Wege der Ethnologie). Leipzig, 1931.

znaczy ta rycina?" — odpowiadają dzieci tylko tak, jak gdybyśmy je zapytali: „Co przedstawia ta rycina?" Nie można więc nawet sztucznie wywołać u młodszych roczników interpretacji symbolicznej.

Dzieci są więc realistami. Szukają zawsze sensu faktycznego ryciny, a jeszcze sobie nie zdają prawie sprawy, że może być również sens ukryty. Tłumaczą obraz jako zdarzenie. Interpretacja faktyczna i dosłowna dominuje. Do dziesiątego roku życia nie spotkał Prof. Szuman u dzieci ani ujęcia obrazka, jako nauki moralnej, ani też symbolicznych wyjaśnień. Występują dopiero u dziecka około jedenastego roku życia i potem stale już z wiekiem wzrastają.

I najgłówniejszym wynikiem pracy autora jest właśnie to stwierdzenie, że dzieci dopiero od pewnego wieku stają się zdolne do interpretacji symbolicznej. (Wiek, w którym to występuje, jest różny i zależy od wielu czynników; wymaga m. in. pewnego rozwoju umysłu i doświadczenia).

Na jakiem tle dochodzi do tego?

Proces zrozumienia sensu obrazka, czy zdarzenia ma zapewne często taki przebieg, że przedmiot obserwacji nie tłumaczy się dość jasno w interpretacji faktycznej. Trudności spowodowane są albo niezupełnością, niedostatecznością i nieumiejętnością spostrzegania, albo też nieumiejętnością syntezy poszczególnych elementów obrazu. Pobudza to do szukania sensu ukrytego. Ten drugi sens jest nam w pierwszej chwili nieznany i dopiero stopniowo przy refleksji i dociekaniu szczegółowem udaje się nam go wykryć.

W rozwoju każdego dziecka wytwarza się w ten sposób zczasem — przez liczne doświadczenia, dotyczące symbolizmu zjawisk — świadomość, że wobec zjawisk naogół są możliwe dwie postawy, dążące do ich zrozumienia.

Postawa pierwsza — to postawa, dążąca do wyjaśnienia „faktycznego", „dosłownego" zjawiska; postawa druga, starająca się wydobyć przez interpretację symboliczną coś, co w samem zjawisku nie jest bezpośrednio spostrzegawczo dane, a co zostało przez nie wyrażone pośrednio.

Zdobycie takiej podstawowej świadomości o symbolicznym charakterze wielu zjawisk ułatwia raz na zawsze dociekanie w tym kierunku i każdorazowe zajmowanie postawy dążącej do wyjaśnienia symbolicznego. Jest to też nastawienie na „symboliczną interpretację".

Ale zapytajmy teraz dokładniej, co to znaczy „obraz o treści symbolicznej" i „nastawienie na interpretację symboliczną?"

Obraz wogóle może być albo np. przedstawieniem rzeczywistego zdarzenia, albo ilustracją bajki, albo wytworem niczem nieskrępowanej, bujnej, nieświadomej celu fantazji.

Obraz wyobraźni może być tylko igraszką fantazji i nie mieć żadnego sensu i znaczenia.

Ale obraz taki może także wyrażać coś więcej, niż to, co faktycznie przedstawia. Dzieje się to w wypadku, gdy wyobraźnią twórczą kierowały myśli, szukające plastycznego wyrazu. Malarz mógł pragnąć dać wyraz tym myślom, czy przeżyciom, stworzyć... obraz. W tem drugiem znaczeniu obraz wyobraźni jest symboliczny.

Nie każde więc wyobrażenie, odpowiadające jakiejś myśli, jest symboliczne. Gdy myślę o kimś lub o czemś i widzę tę osobę lub rzecz w wyobraźni, to nie mam do czynienia z wyobrażeniem symbolicznem. Gdy jednak myśl abstrakcyjna znajduje w wyobraźni plastyczny obraz, wtedy obraz wyobraźni jest symbolem.

Na tem tle dopiero zrozumieć można dokładniej, co to jest „obraz o symbolicznej treści" i uniknąć pomieszania pojęć i ich nieprecyzyjności, spotykanej w odnośnej literaturze.

Interpretacja symboliczna stwierdza fakt obrazowego uzmysłowienia i personifikacji myśli abstrakcyjnych i wyobrażeń. Pierwszym krokiem w rozwoju symbolicznego nastawienia jest zrozumienie, że kształty i treści mogą przedstawiać coś innego, niż to, co faktycznie przedstawiają (str. 74).

Stanąwszy na tem stanowisku, trzeba zdać sobie sprawę z tego, co one przedstawiają symbolicznie w danym konkretnym wypadku; trzeba to odgadnąć, trzeba się tego domyśleć i pod tym względem odgadywanie symbolów jest podobne do rozwiązywania zagadki, której znaczenie można zrekonstruować na podstawie niezupełnych, czy niejasnych danych. Jednak, jeżeli celem zagadki jest rozwiązanie, to w obrazie symbolicznym chodzi przedewszystkiem o przeniesienie się na inną platformę myślenia, z której to, co było dotąd niejasne, staje się zrozumiałe i nabiera właśnie w symbolicznem przedstawieniu głębszego nowego sensu. Przy zagadce chodzi o zręczność i gimnastykę umysłową, symbolika ma za zadanie stwarzanie nowych odrębnych aspektów pewnych prawd.

Ostatecznie polega symboliczna interpretacja na syntezie kilku oddzielnych czynności myślowych, przejawiających się przy spostrzeganiu i wyjaśnianiu znaczenia obrazu. Zaliczamy do nich abstrakcję, uogólnienie, przenośnię oraz syntezę poszczególnych elementów symbolicznych, zawartych w obrazie — w jedną, wolną od sprzeczności całość symboliczną.

Do interpretacji symbolicznej nieodrazu jednak jest dziecko zdolne i przez niejeden „stopień rozwojowy" propedeutyczny przejść musi, zanim do niej będzie w pełni zdolne.

Powoli i stopniowo więc dopiero nabywa dziecko umiejętności interpretacji symbolicznej. Zaczyna się to mniej więcej od jedenastu lat począwszy. Powszechne atoli mniej lub więcej staje się to dopiero od lat piętnastu.

Gdy chodzi o odtworzenie główniejszych etapów drogi ewolucyjnej, to na niższych stopniach spotykamy: interpretację faktyczną (dosłowną); interpretację wyobrażeniową (obraz wyobrażeniowy np. „Chimera jest wytworem fantazji chłopca"); interpretację pouczającą (przykład, przestroga); interpretację symboliczną bez uzasadnienia.

Dopiero kresem ewolucji jest właściwa interpretacja symboliczna, stwierdzająca obrazowe uzmysłowienie i personifikację myśli abstrakcyjnych i wyobrażeń. Polega ona na tem, że dziecko musi przeprowadzić porównanie między tem, co obraz faktycznie przedstawia, a tem, co mógłby symbolicznie przedstawiać. Tworzy więc hipotezę lub hipotezy: obraz przedstawia symbolicznie to a to. Następnie bada, czy między obrazem a hipotetycznem jego znaczeniem istnieje rzeczywiście zgodność, czy w obrazie została rzeczywiście w symboliczny sposób przedstawiona domniemana treść.

Trzy momenty wchodzą w grę, gdy chodzi o zobrazowanie ukrytego znaczenia:

1. Moment konkretności (obrazowe konkretne uzmysłowienie treści nieobrazowej, myślowej, abstrakcyjnej).

2. Moment uogólnienia (przykładowości) (przykładowy, egzemplaryczny charakter obrazu w stosunku do ogólniejszego zakresu zjawiska, które on wyraża).

3. Moment analogji (metafory) (analogja między strukturą obrazu a strukturą nieobrazowego zjawiska, czy pojęcia, które on obrazowo przedstawia).

W związku z tem pozostają trzy podstawowe momenty interpretacji symbolicznej. W rozwoju interpretacji symbolicznej te momenty przejawiają się i stają się świadome dopiero stopniowo i sukcesywnie z wiekiem, aby w pełnej, rozwiniętej interpretacji symbolicznej zlać się w jedną całość.

Prof. Szuman w swej głębokiej i gruntownej pracy, opartej na szerokim materjale źródłowym i licznym obfitym materjale statystycznym, co jest niezwykłą zaletą pracy, poddał omawiane zagadnienie subtelnej analizie. W przejrzystych końcowych syntezach dał nadto treściwy obraz wyników swych żmudnych a tak ciekawych i wnikliwych dociekań i badań. Mam tu na myśli część trzecią książki: „Syntetyczny pogląd na wyniki badań" i „Symboliczne myślenie w rozwoju psychicznym dzieci i młodzieży".

Badania Prof. Szumana nad myśleniem dzieci i myśleniem wogóle, to badania podstawowe i bardzo ważne dlatego, ponieważ zajęły się dziedziną najmniej zbadaną „myśleniem symbolicznem", a pod względem metody i subtelności, tudzież głębi analizy dorównały badaniom Piageta, Levy-Brühla, Winthuisa.

Dr. Jan Kuchta.

John Dewey. Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology. New York 1922. New introduction by the author. New York, Modern Library, 1930. Str. 352.

Zgodnie z brzmieniem podtytułu ma to być wstęp do psychologji społecznej. Jednakże Dewey nadaje swym rozważaniom ramy daleko szersze, zastanawia się bowiem nad naturą ludzką i postępowaniem, które ujmuje na szerszem tle innych nauk. Wszelkie postępowanie (conduct) jest wypadkową wzajemnego oddziaływania natury ludzkiej i otoczenia: naturalnego i społecznego. Na postępowanie osobnika ludzkiego składają się impulsy, nawyki i inteligencja. Najważniejszą rolę wśród nich odgrywają nawyki (przyzwyczajenia). Dzięki nim tylko możemy zrozumieć i wyjaśnić istotę postępowania.

Istotą nawyku jest nabyta predyspozycja do sposobów reagowania, a nie do poszczególnych aktów, chyba, że w specjalnych warunkach akty te wyrażają sposób zachowania się (str. 42). Wszystkie nawyki są afektami, posiadają siłę popędową. W pewnem znaczeniu wyrazu są wolą: kształtują nasze pożądania i wykazują zdolność do działania. Władając naszemi myślami, dyktują, które z nich mają się pojawiać i trwać, a które — usunąć się w cień.

Nawyki mogą się nie przejawiać nazewnątrz wskutek otamowującego działania innych nawyków. Trwają jednak bez przerwy i są czynne w każdym poszczególnym akcie. Gdyby było inaczej, nie dałoby się pomyśleć istnienie charakteru, który nie jest wszak niczem innem, jak interpenetracją nawyków. Nawyki są wzajemnie powiązane, a dzięki temu postępowanie przedstawia się jako coś ciągłego.

Nawyki, jako zorganizowane czynności, są wtórne i nabyte. Lecz w postępowaniu osobnika wysuwają się na plan pierwszy, podporządkowując sobie i przekształcając wrodzone impulsy. Człowiek rodzi się z impulsami, a nie z nawykami; rodzi się jednak jako dziecko, a więc jako osobnik zależny od środowiska, które go urabia. Instytucje społeczne, zabiegi wychowawcze dojrzałych (bezrefleksyjne i refleksyjne), różne tendencje społeczne dziecka i młodzieńca kształtują i krystalizują impulsy w dominujące nawyki. Jeden i ten sam impuls może się u różnych osobników zorganizować w prawie każdą dyspozycję, zależnie od tego, jak się odbywa jego oddziaływanie z otoczeniem. Strach może przejść w tchórzostwo, budzące odrazę, w przezorność i rozwagę, w cześć dla wyższych, w szacunek dla równych i t. d. Jeden i ten sam impuls może się znaleźć w każdej niemal instytucji społecznej.

Próby ujęcia pierwotnych (wrodzonych) czynności w określoną liczbę ściśle ograniczonych klas impulsów czy instynktów są nienaukowe, a praktyczny wynik tego szkodliwy. W rzeczywistości bowiem niema jakichś wydzielonych sił psychicznych, niema dwóch czynności identycznych. Nie ulega wszak wątpliwości, że stan organizmu nigdy nie jest dwa razy tożsamy

(faktycznie więc biorąc, zjawiska głodu i popędu płciowego nigdy nie występują dwukrotnie w tej samej postaci). Jasne jest również, że otoczenie, w którem się czynność pojawia, stale się zmienia; ze zmianą zaś otoczenia następuje zmiana czynności.

Doniosłe, jest znaczenie impulsów dla wychowania osobnika. Z pomiędzy wrodzonych czynności jedne służą procesom akomodacji, asymilacji i reprodukcji, inne — dociekaniu, odkrywaniu i tworzeniu. Zauważyć należy, że do dziś dnia jeszcze celem wychowania jest przeważnie urobienie młodego na wzór dojrzałych. Podtrzymuje się i wzmacnia tendencje do konformizmu, a zwalcza tendencje, które przyczyniają się do powstawania odmian od ustalonych wzorów i które prowadzą do niezależności charakteru. Nawyki wzrastającego osobnika utrzymywane są zazdrośnie w ramach zwyczajów i obyczajów osobników dojrzałych.

Według Dewey'a, „prawdziwie ludzkie wychowanie polega na inteligentnem kierowaniu wrodzonemi skłonnościami osobnika w świetle możliwości i konieczności sytuacji społecznej". Chodzi ostatecznie o zmianę nawyków i dostosowywanie ich do zmieniających się stale warunków. Lecz bezpośrednia zmiana jest niemożliwa. Pogląd taki znajduje się na poziomie magicznego myślenia. Możemy je zmieniać tylko pośrednio, modyfikując warunki i nadając przewagę tym przedmiotom, które pochłaniają uwagę i wywierają wpływ na aktualizowanie pożądań. Nie wystarczy wzdychać pobożnie, by narody nie prowadziły wojen i kierowały się sprawiedliwością. Aby to było możliwe, muszą wprzód nastąpić głębokie zmiany w objektywnych urządzeniach i instytucjach społecznych.

Szczególnie ważne dla wychowania są liczne zagadnienia etyczne, poruszane przez Dewey'a i to zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. Zaznaczyć musimy, że rozważania jego nie są wolne od ocen i od wskazań normatywnych.

Dwa fakty: że sąd moralny i odpowiedzialność moralna są wytwarzane w nas przez środowisko społeczne, dowodzą, że wszelka moralność jest społeczna. Żyjemy psychicznie i fizycznie tylko w otoczeniu i dzięki otoczeniu.

Nauka moralności nie jest oddzielną dziedziną. „Jest ona wiedzą fizjologiczną, biologiczną i historyczną w ludzkim kontekście, w którym oświeca i prowadzi czynności człowieka". Moralność polega nie na postrzeganiu faktu, lecz na użytku, zrobionym z postrzeżenia tego faktu. Wchodzi ona w skład inteligencji; mówi, kiedy posługiwać się faktem, aby dostosować się do warunków i przedłużyć ich trwanie, i kiedy używać go w celu przekształcenia otoczenia i zmiany konsekwencyj działania.

Moralność znajduje się w związku z istniejącemi aktualnościami, a nie z ideałami, celami i obowiązkami, niezależnemi od konkretnej rzeczywistości. Wynika stąd, że rozdział celów od środków postępowania jest nieempiryczny. Środki i cele są dwiema nazwami tej samej rzeczywistości.

„Cel" jest nazwą serji aktów, wziętych zbiorowo, „środek" jest nazwą tej samej serji aktów, branych rozdzielnie. Wychowywanie — to stałe przetwarzanie osobowości wychowanka w celu dostosowania go do istniejących warunków i uzdolnienia go do przystosowywania się do warunków, z jakiemi może się spotkać w życiu, spełniając tę, czy inną funkcję w społeczeństwie. To też zasady postępowania nie powinny być czemś niezmiennem, odległem od naszej natury ludzkiej i dlatego często nieosiągalnem. Alternatywą stałości zasad i celów nie jest jednak atomizm moralny, lecz ciągłość rozwoju.

Dużo miejsca poświęca Dewey roli inteligencji w postępowaniu. Myślenie, zastanawianie się, wydawanie sądów, dokonywanie wyboru i t. d. nie jest funkcją jakiejś jednej, prostej, nierozkładalnej duszy czy świadomości. Okazuje się bowiem, że to konkretne nawyki postrzegają, rozpoznają, wyobrażają, przypominają, sądzą, tworzą pojęcia i t. d. Jednakże nawyki w czystej postaci są zbyt zorganizowane, zbyt natarczywe, aby dopuszczały możliwość dociekań i tworzenia wyobrażeń. Nawyk włącza do siebie przedmioty, jako swoje części składowe, lecz nie poznaje ich. Impuls natomiast z powodu swojej niespokojnej ruchliwości rozprasza je i zaciera. Z tych więc względów „obserwacja, pamięć i sądzenie wymaga pewnej delikatnej kombinacji nawyku i impulsu". Świadome poszukiwanie poczyna się z chwilą konfliktu nawyków i wyzwolenia impulsu lub z chwilą, gdy impuls w toku swej aktualizacji napotka na przeszkodę. Impuls wzbogaca postępowanie, ożywiając i różniczkując nawyki wszelkiego rodzaju, a więc i nawyki myślowe. Bez impulsów postępowanie nasze przyjęłoby formy zaskrzepłe i niepodatne do zmian.

Rozważania Dewey'a odznaczają się głębokością ujęcia, żywą wnikliwością i przejrzystością. Wyniki syntetyczne poprzedza szereg bystrych analiz interesujących faktów z życia społecznego. Przedmiotem dociekań nie jest jakaś jedna, wydzielona ściśle dziedzina nauki o człowieku. Starając się naszkicować ogólną teorję natury człowieka i jego postępowania, porusza zagadnienia z wielu punktów widzenia, ważniejsze i pomniejsze, ze stanowiska teoretycznego i praktycznego. Sposób ujmowania zagadnień, opieranie ich na bogatym materjale faktycznym, eliminowanie metafizyki, pozwala Dewey'owi wnieść wiele cennych przyczynków do nauk humanistycznych. Dla nas najważniejsze są te jego wyniki, które może wykorzystać socjologja ogólna i różne jej działy, a zwłaszcza psychologja społeczna, teorja osobnika społecznego, naukowa teorja moralności, socjologja wychowania i t. d.

Dewey wykazuje dowodnie, że rozwój osobnika społecznego nie idzie po linji, wyznaczonej wrodzonemi skłonnościami. Wprawdzie skłonności te niewątpliwie istnieją, nie są one jednak „zasadniczemi źródłami, albo pobudkami wszelkiej myśli i wszelkiego działania tak indywidualnego, jak zbiorowego i nie stanowią podstawy, z której rozwija się stopniowo

pod kierunkiem władz intelektualnych wola i charakter jednostek i narodów"[1].

Zajmując stanowisko wysoce krytyczne i negatywne wobec teoryj, które wszelkie formy postępowania jednostki i wszelkie formy życia zbiorowego wyprowadzają z impulsów, czy instynktów, nie popełnia bynajmniej błędów Durkheima (i jego szkoły), który rozliczne strony życia społecznego stara się wyjaśnić li tylko objektywno-społecznem i kulturalnem środowiskiem.

Osobnik dojrzały jest wprawdzie wytworem środowiska społecznego. Lecz rodząc się, przynosi z sobą na świat pewne skłonności, podatne do zmian, rozwoju i różniczkowania. Wrodzone te pierwiastki przyjmować mogą najrozmaitsze postaci; rola, jaką w kształtowaniu ich może odegrać wychowanie, jest ogromna. Aby jednak wychowanie było skuteczne, powinno się oprzeć na gruntownej znajomości psychiki ludzkiej, a zwłaszcza jej przejawów psycho-społecznych. Stąd zaś wynika znaczenie psychologji społecznej i innych dziedzin socjologji dla praktycznej działalności wychowawczej.

Poznań. *Władysław Okiński.*

Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

P r a c o w n i k O ś w i a t o w y. Biuletyn XIV Konferencji Oświatowej poświęconej sprawie kształcenia pracowników oświaty dorosłych (Krzemieniec, 22—25 maja 1930 r.). — Wyd. Min. W. R. i O. P. — Warszawa. Skład główny w Instytucie Ośw. Dorosłych, Warszawa, Nowogrodzka 21. 1930. Str. 160.

Janina Strzelecka, C e l e i z a d a n i a w y c h o w a w c z e t e a t r u d l a d z i e c i i m ł o d z i e ż y. — Bibl. Zw. Pracy Obywat. Kobiet. Nr. 6. Wydział Kultury i Piękna. — Warszawa 1931. Str. 31.

Bolesław Wścieklica, O p o l s k i t y p s z k o ł y z a w o d o w e j. Odbitka z kwartalnika „Zrąb". Warszawa 1932. Str. 30.

Jan Locke, M y ś l i o w y c h o w a n i u. Przeł., wstępem i obj. opatrzył Marjan Heitzman. — Nauk. T-wo Ped. Wydawnictwo Klasyków Pedagogiki. — Nakł. N. T. P. Skł. gł. w księgarniach S. A. Książnica-Atlas. 1931. Str. XIX + 232.

Henryk Rowid, S z k o ł a T w ó r c z a. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły. Wyd. III popr. i uzup. Kraków. Skł. gł.: Gebethner i Wolff, 1931. Str. 375.

---

[1] W. Mc Dougall, Introduction to Social Psychology, wyd. XXI, 1928, str. 17. (Według tłum. J. Chałasińskiego we Wstępie do przekładu Mc Dougall'a Psychologji grupy, str. 7).

Marja Weryho-Radziwiłłowiczowa, Metoda wychowania przedszkolnego. Podręcznik dla wychowawców. Wyd. III poprawione. 58 ilustracyj. — Bibljoteka Pedagogiczno-Dydaktyczna. Nr. 7. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1931. Str. 324.

Stefan Szuman, Badania nad rozwojem rozumienia obrazów o symbolicznej treści u dzieci i młodzieży. — Wydawnictwo Nauk. T-wa Pedagogicznego. — Nakł. N. T. P. Skł. główny w księgarniach S. A. Książnica-Atlas. 1931. Str. 131.

Prof. Un. Jag. Dr. Witold Rubczyński, czł. Pol. Ak. Um., O warunkach przybliżania się do ideałów kultury. — Bibljoteka Kwartalnika Pedagogicznego. Nr. 1. — Warszawa. Nakł. Stow. Chrześć. Nar. Naucz. Szk. Powsz. Skł. gł.: Księgarnia Naukowa, Lwów. 1931. Str. 111.

Bogdan Suchodolski, Idea postępu. Z zagadnień kultury współczesnej. — Bibljoteka Kwartalnika Pedagogicznego. Nr. 2. — Warszawa. Nakł. Stow. Chrześć. Narod. Naucz. Szk. Powsz. Skł. gł.: Dom Książki Polskiej. 1931. Str. 32.

Franciszek Śniehota, Charakter i typy jedynaków. — Bibl. Kw. Ped. Nr. 3. — Warszawa. Nakł. Stow. Chrześć. Narod. Naucz. Szk. Powsz. Skł. gł.: Dom Książki Polskiej. 1931. Str. 58.

Burdette Ross Buckingham, Praca badawcza na terenie szkoły. Z oryg. ang. p. t. Research for teachers przetł. R. Czaplińska-Mutermilchowa, N. Getterowa, J. Krahelska, I. Szymaniukówna pod kier. Prof. Stefana Baleya. — Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych pod red. Dr. Zygmunta Ziembińskiego. Tom 16. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1931. Str. 380.

J. G. Thulin, kier. Poł.-szwedz. Instytutu gimn. w Lund, insp. gimn. dla szkół ludowych, Gimnastyka małych dzieci. Zasób materjału ćwiczebnego i wzorce lekcyjne. Przetł. Tadeusz Biernakiewicz, instr. Studjum Wych. Fiz. Uniw. Jag. w Krakowie. Kraków. Nakł. Działu Wyd. Studjum Wych. Fiz. Uniw. Jagiel. 1931. Str. XII + 128.

J. G. Thulin,... Podręcznik gimnastyki. Część III. Zeszyt 5. Atlas gimnastyczny. Z up. aut. tłum. z II wyd. szwedzkiego J. M. — Kraków. Nakł. Studjum Wych. Fiz. Un. Jag. 1929. Str. XXII + 134.

Dr. fil. et med. Eleonora Reicher, O działaniu ćwiczeń cielesnych na ustrój ludzi zdrowych i chorych. — Z II Kliniki Chorób Wewn. Uniw. Warsz. Kierownik: Prof. Dr. med. Witold Orłowski. — Warszawa. Nakł. Pol. Archiwum Medycyny Wewn. przy finans. poparciu Państw. Urzędu Wych. Fiz. i Przysp. W. 1932. Str. II + 300.

Dr. Joachim Namysł i Jan Biliński, Ucieszne i pożyteczne pogadanki o twojem zdrowiu. Z 24 rycinami. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1931. Str. 118.

Nadesłane:

Pedagogicky Ruch let 1924 — 1930. Knihopisny vybor s uvodním rozhladem. Za spolupráce Emanuela Lipperta a Ladislava Kratochvíla uspořádal Jan Mauer. — Publikace Pedagogické knihovny Komenského, sv. 7. — Praha, Vydano za přispění ministerstva školstvi Pedagogickou knihovnou Komenského w Praze I, Klementinum. 1931. Str. 162+XVI.

K R O N I K A

CENTRALNE PRACOWNIE DYDAKTYCZNE PRZY MUZEUM OŚWIATY I WYCHOWANIA W WARSZAWIE

Przy Muzeum Oświaty i Wychowania w Warszawie (ul. Hoża 88) uruchomione zostały p. n. Centralnych Pracowni Dydaktycznych następujące pracowie dydaktyczne:

1) pracownia języka polskiego,
2) pracownia języków nowożytnych obcych (franc., ang., niem.),
3) pracownia filologji klasycznej,
4) pracownia historji,
5) pracownia geografji,
6) pracownia biologji,
7) pracownia chemji,
8) pracownia fizyki,
9) pracownia matematyki,
10) pracownia pracy ręcznej,
11) pracownia wychowawcza.

Celem powyższych pracowni jest udzielanie zgłaszającym się osobom fachowych porad, wskazówek i objaśnień w zakresie dydaktyki danego przedmiotu, jak również pokaz ćwiczeń, przyrządów i pomocy naukowych oraz wzorowych urządzeń szkolnych z uwzględnieniem dostosowania ich do odmiennych warunków pracy i pomieszczeń zainteresowanych zakładów.

Kierownikami poszczególnych pracowni są instruktorzy ministerjalni odnośnych przedmiotów, mianowicie: polonistycznej — dr. Wł. Szyszkowski, filologji klasycznej — K. Dąbrowski, języków nowożytnych — W. Dewitzowa (germ. i ang.) i H. Nieniewska (franc.), historji — dr. H. Mrozowska, geografji — G. Wuttke, biologji — E. Gemborek, chemji — J. Harabaszewski, fizyki — dr. B. Gawecki, matematyki — Br. Bielecki, pracy ręcznej — Fr. Buczkowski, pracowni zaś wychowawczej — wizyt. min. J. Michałowska. Nadto w pracowniach dyżurują stale specjalni asystenci.

Pracownie wymienione pod 1, 2, 3, 4, 11 otwarte są codziennie (z wyjątkiem niedziel i świąt) od g. 17 do 18^{30}, natomiast w soboty — od g. 13^{30} do 15. Pozostałe pracownie otwarte są codziennie (z wyjątkiem niedziel i świąt) od g. 17^{30} do 19, w soboty zaś — od g. 14 do 15^{30}.

PODRĘCZNIKI AKADEMICKIE

Ukazały się w ostatnich tygodniach trzy podręczniki akademickie, wydane przez Komitet Wydawniczy tych podręczników przy Ministerstwie W. R. i O. P.[1].

W okresie zupełnego niemal zahamowania działalności firm wydawniczych, o ile chodzi o dzieła naukowe, wymagające angażowania znacznych stosunkowo sum na ich wydanie, inicjatywa Ministerstwa dostarczenia młodzieży akademickiej szeregu dobrych podręczników ma bardzo doniosłe znaczenie.

„Żegluga śródlądowa i budowa dróg wodnych" prof. M. Matakiewicza, „Szkoła analizy jakościowej" prof. T. Miłobędzkiego i „Szacowanie złóż" inż. H. Czeczotta rozpoczęły serję, w której ukażą się niebawem: „Zarys zoologji wraz z parazytologją" prof. J. Wilczyńskiego, „Chrząszcze i motyle krajowe" J. Kinela i R. Kuntzego, „Polityka agrarna" prof. Z. Ludkiewicza, „Optyka kryształów" prof. Z. Weyberga, „Tablice do obliczeń przy projektowaniu konstrukcyj żelaznych, w szczególności mostów" prof. A. Pszenickiego, „Anatomja zwierząt domowych" prof. R. Poplewskiego, „Eksploatacja handlowa kolei żelaznych" inż. J. Gieysztora, „Gruźlica kości i stawów" A. Janika, „Źródła do nauki prawa międzynarodowego" prof. B. Winiarskiego i in.

Na stronę wydawniczą zwrócona została uwaga specjalna: piękny bardzo druk (drukarnia Kasy Mianowskiego), doskonały papier, trwała, płócienna oprawa, korzystnie odbijają od norm pospolicie stosowanych. Karty tytułowe zdobi piękna winieta z upostaciowaną polską nauką, skomponowana przez artystę poznańskiego Jana Wysockiego.

POMOC RADJOWA DLA NAUCZYCIELI

W chwili obecnej Polskie Radjo przystępuje do częściowej realizacji swych planów, dotyczących specjalnych audycyj dla nauczycieli oraz szeroko pojętej radjofonji szkolnej, przyczem plany te są oparte na wzorach angielskich, które znakomicie wytrzymały próbę nietylko mikrofonu, lecz również słuchawek i głośników.

Co się tyczy radjofonji szkolnej, pierwszym jej warunkiem jest rozbudowa szkolnej sieci radjowej, a drugim — zapewnienie naszym szkołom dobrego odbioru przez zorganizowanie racjonalnej opieki technicznej nad odbiornikami.

Polskie Radjo zainteresowało sprawą radjofonji polskiej samorządy, uzyskując pełne zrozumienie i poparcie Ministerstwa Spraw Wewnętrznych oraz Ministerstwa W. R. i O. P. To ostatnie zarządziło rejestrację odbior-

[1] Zob. Oświata i Wychowanie, R. II, 1930, str. 87.

ników radjowych na terenie wszystkich szkół powszechnych, z uwzględnieniem typu aparatu i głośnika. Jednocześnie zwróciło się ono z apelem do młodzieży szkolnej, wzywając ją do podjęcia zbiórki na kupno odbiorników lampowych, jak to ma miejsce w Holandji, Belgji i we Francji, gdzie radjowe kooperatywy szkolne rozwijają coraz szerszą działalność.

Kierownictwo Programowe Polskiego Radja, biorąc pod uwagę obecne trudności, z jakiemi walczyć musi nauczyciel, a zwłaszcza nauczyciel szkoły powszechnej, przy zaopatrywaniu bibljoteki szkolnej i własnej, wprowadziło, poczynając od października r. b., do swych programów stały dział specjalnych odczytów dla nauczycieli. Odczyty te, które odbywać się będą dwa razy na tydzień w poniedziałki i piątki o godz. 15^{25}, mają na celu udostępnienie nauczycielowi uzupełnienia i odświeżenia swych wiadomości, przedewszystkiem jako wykładowcy. Nie będą to wykłady systematyczne, lecz raczej informacje o najważniejszych objawach i zagadnieniach z dziedziny tych nauk, które interesują przedewszystkiem nauczycieli, oraz na temat metod i wskazań pedagogicznych, jakie są obecnie przez czynniki oświatowe propagowane.

Przewidywane są zwarte wykłady z dziedziny przyrodoznawstwa, literatury polskiej, historji i geografji Polski i t. p. Odczyty te traktować będą zagadnienia o ile możności na tle porównawczem i będą zawierały wiadomości o najważniejszych zdobyczach nauki w tych dziedzinach.

Nie należy jednak zapominać, że dalszy rozwój polskiej radjofonji szkolnej jest uzależniony przedewszystkiem od rozbudowy radjowej sieci szkolnej. Stąd też każdy nowy odbiornik głośnikowy, założony w szkole, zbliża nas do chwili pełnej realizacji wszystkich planów Polskiego Radja w tym kierunku.

RADJO DLA CELÓW NAUCZANIA I WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO

Istniejąca przy Międzynarodowem Biurze Wychowania Międzynarodowa Komisja Nauczania i Wychowania Społecznego przy Pomocy Kina i Radja zestawiła raport (niedrukowany) co do stanu wyzyskania radja dla celów nauczania i wychowania społecznego w 29 krajach świata [1]. Objęto (w porządku alfabetycznym) następujące kraje: Niemcy, Australję, Austrję, Belgję, Kanadę, Kubę, Danję, Hiszpanję, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, Finlandję, Francję, Wielką Brytanję, Haiti, Węgry, Indje, Włochy, Japonję, Łotwę, Meksyk, Norwegję, Holandję, Polskę, Rumunję, Szwecję,

[1] Commission internationale d'enseignement et d'éducation sociale par le cinématographe et la radiodiffusion (Secrétariat: 2, Avenue Velasquez, Paris VIII): Utilisation dans quelques pays de la radiodiffusion au profit de l'enseignement et de l'éducation sociale. Paris, Septembre, 1931. Str. 22.

Szwajcarję, Czechosłowację, Rosję, Urugwaj i Jugosławję. Dane te są bardzo nierównej wartości. Zaznaczono zgóry, że pochodzą z różnych źródeł, z których wskazano tylko jedno — Międzynarodową Unję Radjofoniczną. Dotyczą „ostatnich lat" bliżej nieokreślonych, data: wrzesień 1931, odnosi się zapewne tylko do daty sporządzenia samego raportu. W raportach z poszczególnych krajów daty są bardzo różne, albo ich — i to przeważnie — wogóle niema. Nierównomierny jest też układ danych i ich obszerność. Większość krajów uwzględnia dwa zasadnicze punkty: radjo dla dorosłych i radjo dla młodzieży, ale nie wszędzie jest to zachowane. Tak np. w 11 krajach brak wiadomości o radju dla dorosłych. Odnosi się również wrażenie, że różne kraje różnie rozumieją „l'enseignement et l'éducation sociale", uderza bowiem, że czasem jest mowa tylko o higjenie (np. Szwecja — dla dorosłych), część krajów specjalnie akcentuje udział Czerwonego Krzyża w tej pracy radja (Australja, Austrja, Belgja, Czechosłowacja i t. d.). Inne kraje, np. Niemcy, mówią i o sportach. To wszystko wpływa, oczywiście, ujemnie na wartość całości raportu. Niemniej zawiera on sporo ciekawych danych.

Jeśli chodzi o radjo kształcące dla dorosłych, to występuje ono w mniejszym lub większym zakresie dość wyraźnie w 17 krajach: w Austrji, Belgji, Czechosłowacji, Danji, Francji, Holandji, Japonji, Jugosławji, Niemczech, Norwegji, Polsce, Rosji, Rumunji, Szwajcarji, Szwecji, Wielkiej Brytanji i we Włoszech. Co do Łotwy wiadomo, że miała w 1929 r. godziny, poświęcone kształceniu np. w językach obcych i t. d., ale niewiadomo, dla kogo — ze względu na wiek — je przeznaczano.

Ciekawe dane podają raporty: Niemiec, Wielkiej Brytanji, Włoch, Japonji i Rosji, zawierające wyraźny program pracy i określone formy.

Włochy nadają codziennie audycje literackie, naukowe i artystyczne (nadaje towarzystwo „Dopolavoro"). Interesujące jednak jest tu co innego, a mianowicie fakt, że jedynie Włochy powołują się na to, że stacje nadawcze są przez p r a w o zobowiązane do nadawania audycyj kształcących („causeries éducatives").

Japonja nadaje audycje kształcące i kursy języków obcych rano („godzina dla kobiet") i wieczorem. Specjalne audycje, stanowiące osobliwość Japonji, w sobotę od g. 19 do 21⁴⁰ są tak organizowane, aby zaradzić brakowi dostatecznej liczby szkół wyższych. Są też osobne audycje, przeznaczone dla nauczycieli.

Niemcy zastrzegają się, że swe audycje kształcące przeznaczają tylko dla tych, którzy mają już „pewne wykształcenie". Audycje te nadawane są wieczorem i dzielą się na trzy grupy: a) kursy zawodowe wszelkiego rodzaju, b) konferencje naukowe, c) kursy języków obcych i handlowe. Ponadto nadaje się audycje pouczające i rozrywkowe ze sztuki, śpiewu, tańca i sportów. Programy tworzy się, uwzględniając w miarę możności życzenia słuchaczy, wypowiadane w listach. Audycje tworzą serję, bądź też są

ze sobą niezwiązane. „Deutsche Welle", łącznie z Centralnym Instytutem dla Spraw Nauczania i Wychowania, wydaje broszury ze streszczeniami i podręczniki do kursów języków obcych. Raport zaznacza, że audycje kształcące wywołały tworzenie się kół studjów we wszystkich prawie dziedzinach wiedzy, nadto wycieczki do miejscowości znanych pod względem artystycznym lub historycznym. Są osobne audycje dla nauczycieli.

Wielka Brytanja od 1926 r. prowadzi audycje ściśle kształcące, a pouczające już od 1921 r. Kształcenie dorosłych przez radjo idzie trzema drogami: „a) szkoły wieczorne i instytuty utrzymywane przez lokalne władze szkolne", b) coś w rodzaju naszych publicznych wykładów uniwersyteckich („les classes d'extension universitaire"), prowadzonych przez różne uniwersytety, „c) poszczególne stowarzyszenia o charakterze naukowym pod formą klubów, instytutów i t. d." Audycje zostały powoli przez Brytyjskie Towarzystwo Radjofoniczne (British Broadcasting Corporation) usystematyzowane, tworząc serje od 6 do 12 konferencyj. Najwięcej cenione są podobno tematy naukowe. Powstały bardzo liczne kluby uczących się, które opierają się w swej pracy na tych audycjach. Program tworzy na swą odpowiedzialność Towarzystwo nadawcze w porozumieniu z instytucjami oświaty pozaszkolnej. Brytyjskie Towarzystwo Radjofoniczne wydaje drukowane zapowiedzi programów, broszury ze streszczeniami, z zagadnieniami do dyskusji i pracy.

Rosja otacza, jak nam dobrze wiadomo, specjalną opieką systematyczne nauczanie dorosłych przy pomocy radja, nadaje informacje polityczne, rolnicze, gazety dla chłopów, popularne audycje naukowe, audycje z dziedziny sztuk pięknych. Jak silnie zaznaczono, Rosja do tej pracy „zużytkowuje nauczycieli najlepiej kwalifikowanych, zarówno jak wszystkie źródła ośrodków kultury, aby propagować ich nauczanie na całem terytorjum". Ta działalność wywołała ożywioną pracę specjalnie tworzących się kół studjów. Podobno w 1930 r. sama Moskwa utrzymywała kontakt z 220 takiemi kołami i otrzymywała dziennie ponad 200 listów w tych sprawach pod adresem prelegentów, którzy zużytkowywali listy w dalszej pracy, co, oczywiście, zacieśniało kontakt słuchaczy i prelegentów. Obecnie (daty nie podano) Moskwa tworzy Instytut nauczania przez radjo, który ma mieć „wydział nauczania ogólnego, kursy języków obcych, wydział rolny, kurs przemysłowy" dla różnych działów przemysłu. Drukuje się podręczniki, teksty audycyj, poprawia się prace i zwraca autorom i t. d. W 1931 r. ma ta cała organizacja być zdecentralizowana i oparta na organizacjach lokalnych, mają powstać wędrowne laboratorja w wagonach i t. p.

Z innych krajów ciekawsze są jeszcze dane o Francji, która nadaje konferencje i pogawędki na tematy ogólne, literackie, artystyczne, rolnicze, higjeny społecznej, popularno-naukowe i t. d., poucza o współpracy międzynarodowej za pośrednictwem Ligi Narodów i Międzynarodowego Biura Pracy, porusza problemy europejskie, omawiając je wszechstronnie. Lyon,

Grenobla, Marsylja, Tuluza i Bordeaux nadają wykłady swoich wydziałów humanistycznych.

Holandja wyróżnia się tem, że działają tam w tej sprawie trzy stowarzyszenia: katolickie, socjalistyczne i neutralne.

Inne kraje mają w mniejszym lub większym wymiarze czasu, mniej lub więcej programowo, organizowane audycje o charakterze kształcącym.

Polska przedstawia się ubogo. Jedyne audycje kształcące, jakie są, przeznacza się dla wsi. Są one poświęcone rolnictwu i dostosowane do pór roku. Na 15 dni przed terminem audycji rozsyła się do 20 większych szkół rolniczych w Polsce druki, które bije się w ilości do 70.000 egzemplarzy. Tyle tylko mieliśmy do powiedzenia na temat audycyj kształcących! Zajmując nawet krytyczne stanowisko względem polityki programowej Polskiego Radja, trzeba powiedzieć, że można tu było dać więcej materjału. Może tu znów odegrało rolę takie a nie inne ujęcie u nas słów: „enseignement et l'éducation sociale", gdzie indziej znacznie szerzej rozumiane co do zakresu.

Radjo dla młodzieży można podzielić według raportu na dwie części: a) audycje dla dzieci i młodzieży wogóle i b) audycje specjalnie dla szkół. Co do pierwszego działu, to wbrew temu, coby można oczekiwać, nie przedstawia się on ciekawie. O tem, że są takie audycje, wspomina się w 17 krajach (Austrja, Australja, Czechosłowacja, Danja, Finlandja, Francja, Indje, Japonja, Meksyk, Niemcy, Norwegja, Polska, Rosja, Szwajcarja, Szwecja, Wielka Brytanja i Włochy), brak jednak ciekawszych danych. W kilku krajach (np. Niemcy, Austrja, Japonja) daje się dla dzieci opisy podróży, pogadanki o różnych narodach, o działalności takich instytucyj międzynarodowych, jak np. Liga Narodów, Międzynarodowe Biuro Pracy i t. d. Wielka Brytanja podkreśla, że audycje przeznaczone dla dzieci mają raczej charakter rozrywkowy, niż pouczający. Najciekawsza jest może krótka notatka z Japonji, która podaje, że na „godzinie dzieci" poświęca się dużo czasu etnografji, sławnym ludziom i zbliżeniu narodów. Co miesiąc drukowany jest „Tekst dla dzieci" z kolorowemi ilustracjami, zawierający streszczenia przyszłych audycyj. Co do Polski podano informacje o urządzanych co tydzień koncertach, o pogadankach nauczycieli i znanych podróżników o podróżach i innych narodach, o pokoju światowym i Lidze Narodów. Dziennik mówiony podaje co 15 dni najważniejsze polityczne wiadomości z całego świata.

Naogół nie widać w żadnym z wymienionych krajów jakiejś wyraźnej myśli, którąby przyświecała tym audycjom.

Ciekawsze znacznie są dane o zastosowaniu radja dla szkół. Cztery kraje, a mianowicie: Danja, Francja, Haiti i Szwecja prowadziły dotąd w tej mierze próby, przyczem bardzo ciekawe i bardzo obszerne jest sprawozdanie szwedzkie. Trzynaście krajów nadaje audycje radjowe dla szkół, są to: Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, Niemcy, Wielka Brytanja,

Węgry, Włochy, Japonja, Meksyk, Norwegja, Holandja, Rumunja, Szwajcarja — kanton Vaud, Czechosłowacja i Urugwaj. Rosja zaznacza tylko, że jest „godzina ucznia" i „godzina pioniera". Dane nie są jednolite, niewiadomo nieraz, dla jakich szkół audycje są przeznaczone (np. Włochy), a także jak są częste. Przeważnie treść audycyj dotyczy przedmiotów programu szkolnego, jednak np. w Rumunji na mocy rozporządzenia ministerjalnego właśnie nie porusza się takich tematów, ale daje się ogólne informacje, muzykę i różne — bliżej nieokreślone — tematy interesujące młodzież. Jeśli chodzi o tematy czerpane z przedmiotów programu szkolnego, zaznacza się wyraźnie w niektórych krajach (Niemcy, Szwecja), że nauczanie przez radjo ma stanowić uzupełnienie nauki szkolnej, a nie zastępować nauczycieli. Szwecja mówi wyraźnie: „La radiophonie doit se limiter aux domaines dans lesquels l'enseignement quotidien n'a rien d'équivalent". W Stanach Zjednoczonych natomiast jeden z uniwersytetów: „L'université de Oglethorpe de Georgia" nadaje przez radjo kursy, po wysłuchaniu których słuchacze będą mogli zdawać egzaminy i uzyskiwać stopnie akademickie.

Przytoczę interesujące dane, dotyczące Niemiec, Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, Wielkiej Brytanji i Japonji, dające wyraźne linje pracy w tym dziale.

Niemcy stosują, jak już zaznaczyłam, radjo dla dopełnienia nauki szkolnej. Nadaje te audycje dla dużych miast „Deutsche Welle" w porozumieniu z cytowanym powyżej Centralnym Instytutem, dla wsi i małych miasteczek różne towarzystwa radjowe. Szkoły wiejskie są zaopatrzone w odbiorniki dzięki subwencjom Państwa lub towarzystw prywatnych. Dla ożywienia audycyj stosuje się formę dialogu, a proponuje się stosowanie w szkołach, korzystających z radja, pokazów przy pomocy epidjaskopów obrazów odnoszących się do lekcji radjowej. Nie podano, jakiego czasu dotyczą te dane. Są przytem — jako odnoszące się do całych Niemiec — zbyt ogólnikowe, by mogły dać obraz odpowiadający rzeczywistości. W istocie bowiem w Niemczech radjofonja szkolna stoi wysoko i jest bardzo rozwinięta. Pewne nieco szczegółowsze dane w tej mierze podawałam niedawno w artykule p. t. Nauczyciel a radjo [1].

We wszystkich stanach Stanów Zjedn. Ameryki Północnej nadaje się programy pouczające dla szkół, Istniejący Narodowy Komitet Wychowania przy Pomocy Radja (National Committee on Education by Radio) dąży do tego, by Kongres przyjął prawo, iżby 15% stacyj nadawczych, kontrolowanych przez Federalną Komisję Radjową, było przeznaczonych specjalnie dla celów radjofonji wychowawczej. Większość wizytatorów (superintendents) wypowiada się za stosowaniem radja dla celów wychowania. Sześć

[1] Oświata i Wychowanie, R. III, 1931, zesz. 5, str. 427—441.

uniwersytetów, poza jednym wymienionym już wyżej, nadaje swoje kursy przez radjo. O programie audycyj szkolnych niema żadnych danych.

Wielka Brytanja rozpoczęła radjofonję szkolną już od 1924 r. najpierw od prób, z których najbardziej znana była próba przeprowadzana w 1927 r. w hrabstwie Kent. W jej wyniku szkoły nie chciały potem obejść się bez radja. Obecnie 5.000 szkół jest zaopatrzonych w odbiorniki i może odbierać audycje. Jest silny kontakt między Towarzystwem nadawczem i słuchaczami, stosuje się egzaminy, korespondencję, konkursy, nadsyłanie i poprawianie prac. Specjalna rada zajmuje się sprawami radjofonji szkolnej, a Brytyjskie Towarzystwo Radjofoniczne posiada specjalnych inżynierów, pouczających nauczycielstwo i pomagających mu w stronie technicznej odbioru audycyj. Znów zaznaczyć muszę, że brak daty raportu. Szczegółowsze dane o rozwoju i stanie radjofonji szkolnej w Anglji podawane były także w Oświacie i Wychowaniu [1].

Japonja utworzyła w 1928 r. Komitet do spraw radjofonji szkolnej. Program na rok 1930 przewidywał: „na styczeń—marzec: kursy przemysłowe, na kwiecień—czerwiec: nauczanie rolnicze, na lipiec—sierpień: kursy wakacyjne, na wrzesień—grudzień: kursy handlowe". Kursy miały być nadawane pięć razy w tygodniu (z wyjątkiem sobót i niedziel) o g. 19 i trwać 30 do 40 minut. Ponadto są 20-minutowe audycje muzyczne.

Z innych krajów warto jeszcze wspomnieć, że we Włoszech gminy ponad 1.000 mieszkańców są obowiązane przez prawo do uczestniczenia w kosztach organizowania radjofonji szkolnej. Według informacyj z Norwegji w pierwszym semestrze 1931 r. nadano dla szkół 55 półgodzinnych audycyj (w czterech językach obcych i po norwesku), poświęconych literaturze, geografji, historji i przyrodzie.

Polska audycyj szkolnych, według raportu, niema, nie podano nawet informacyj o próbie przeprowadzonej [2], choć w innych krajach pisano także tylko o próbach. Nigdzie także nie wspomniano, dotąd nawet u nas, o ciekawej z przed paru lat inicjatywie firmy „St. Szalay" w Warszawie, która proponowała przygotowanie seryj przeźroczy dostosowanych do audycyj dla szkół i wypożyczanie ich szkołom. Zorganizowane przez tę firmę w Warszawie próby pokazów audycyj radjowych ilustrowanych przeźroczami wypadły bardzo dobrze, jednak do rozwinięcia tej myśli nie doszło. Jak widać z raportu, obecnie Niemcy stosują do audycyj epidjaskopy, a dziennik „Chicago Daily News" przy nadawanych przez siebie szkolnych audycjach geograficznych stosował pokazy przeźroczy. Widać, że inicjatywa polska nie jest tak zła, ani tak opieszała...

Jeśli chodzi teraz o wrażenie z całości raportu, to trzeba zaznaczyć,

---

[1] Zob. art. H. Sosnowska, Radjofonja szkolna, Oświata i Wychowanie, R. II, 1930, zesz. 8, str. 791—803.

[2] Zob. M. Dzierzbicka, Nauczyciel a radjo, l. c.

że daje on obraz wyraźnego niezdecydowania co do roli radja dla celów nauczania i wychowania społecznego i to zarówno jeśli chodzi o dorosłych, jak o dzieci i o szkołę. Może to wina tylko sposobu, w jaki raport powstał. O tem możnaby wydać sąd, gdyby się wiedziało, jak brzmiały zapytania, skierowane do państw, czy instytucyj, z form odpowiedzi nic wnosić nie można, tak są różnorodne.

Uporczywie narzuca się tu jednak myśl, że raport odbija dość trafnie rzeczywistość, że radjo wkracza coraz bardziej na tory tylko rozrywki, na tory kina. Jak to już zaznaczałam parokrotnie, pisząc o tej sprawie, uważam to za bardzo poważne niebezpieczeństwo, któremu należałoby zapobiec. Nie wiem, czy Międzynarodowa Komisja, która omawiany raport opracowała, poddawała tę zasadniczą sprawę pod publiczne rozważanie. Nie znam żadnej takiej publikacji, a raport budzi wątpliwość, czy ta zasadnicza sprawa była poruszona dość mocno i jasno, bo odpowiedzi nie byłyby chyba tak różnolite.

Na zakończenie jedna jeszcze uwaga. Czy warto podawać w tak ogólnej i zasadniczej sprawie takie np. dane, jakie daje Kuba: „Le Ministère de l'Instruction Publique a prévu l'équipement de toutes les écoles d'appareils récepteurs afin de pouvoir organiser l'enseignement radiophonique". Wydaje mi się, że lepiej byłoby przeznaczyć więcej miejsca dla tych krajów, w których radjo gra istotnie rolę kształcącą, aniżeli podawać ogólnikowe wiadomości z bardzo wielu krajów. *Marja Dzierzbicka.*

MIEJSKI DOM WYCIECZKOWY W KRAKOWIE

W dniu 12 września b. r. został otwarty i oddany do użytku Miejski Dom Wycieczkowy w Krakowie, wzniesiony w latach 1930—1931 przy Alei 3-go Maja w t. zw. Oleandrach. Uroczystość poświęcenia domu odbyła się w dniu 19 września b. r. w obecności przedstawicieli władz państwowych, gminy m. Krakowa, kierowników i delegacyj młodzieży szkół krakowskich.

Otwarcie Miejskiego Domu Wycieczkowego w Krakowie oznacza ważny etap w rozwoju szkolnej akcji turystyczno-krajoznawczej. Dom ten bowiem powstał z inicjatywy władz szkolnych i przy wydatnej pomocy „Funduszu szkolnych domów wycieczkowych", służyć zaś ma przedewszystkiem potrzebom ruchu wycieczkowego młodzieży szkolnej.

Sprawa budowy domu wycieczkowego w Krakowie kosztowała wiele starań i wysiłków, a nawet ofiar, zanim weszła na drogę realną.

Kraków, będący najpoważniejszym ośrodkiem turystycznym, jako stolica sztuki i pamiątek polskich i jako punkt wyjścia dla wycieczek krajoznawczych w stronę Tatr, Pienin i wogóle w okolice górskie, ściągał oddawna liczne wycieczki młodzieży szkolnej ze wszystkich stron Rzeczypospolitej. Wzmagający się z każdym rokiem ruch wycieczkowy młodzieży wymagał rzetelnego zaopiekowania się nim tak ze strony władz szkolnych,

jak i gminy m. Krakowa. Potrzebie zapewnienia wycieczkom szkolnym odpowiednich warunków noclegowych zaradzić mogło jedynie stworzenie specjalnego domu wycieczkowego.

Myśl budowy domu wycieczkowego ze składek młodzieży i nauczycielstwa rzucił pierwszy w marcu 1922 r. dr. Michał Pollak, ówczesny naczelnik Wydziału Ogólnego Kuratorjum Okręgu Szkolnego Krakowskiego. Myśl ta spotkała się z życzliwem przyjęciem i aprobatą Kuratora Jana Owińskiego. Okólnikiem z dnia 20 marca 1922 r. L. 414/pr. 1922 Kuratorjum Okręgu Szkolnego Krakowskiego (Dz. Urz. Kur. O. S. Krakowskiego, 1929, Nr. 202) zaapelowało do dyrekcyj wszystkich szkół średnich ogólnokształcących, seminarjów nauczycielskich i Rad szkolnych powiatowych swego Okręgu o zarządzenie składek wśród młodzieży i nauczycielstwa na rzecz budowy domu wycieczkowego w Krakowie. Jednocześnie zwróciło się Kuratorjum do Ministerstwa W. R. i O. P. o aprobatę i pomoc dla podjętej przez siebie akcji oraz o wydanie zarządzenia, aby młodzież szkolna na obszarze całej Rzeczypospolitej mogła zbierać w obrębie swych zakładów datki na cel powyższy.

Myśl rzucona przez Kuratorjum Okręgu Szkolnego Krakowskiego znalazła żywy oddźwięk i zrozumienie wśród młodzieży szkolnej i gron nauczycielskich nietylko Okręgu Krakowskiego, ale również i innych Okręgów Szkolnych. Składki dobrowolne wpływały co miesiąc. Stan składek wynosił: w dniu 15 maja 1922 r. — mkp. 961.436,50, w dniu 15 października 1922 r. — mkp. 5.972.585,20, w dniu 15 sierpnia 1923 r. — mkp. 44.197.165, w dniu 14 maja 1924 r. — mkp. 649.385.151.

Dewaluacja marki polskiej okazała się zabójczą dla akcji zbiórkowej. Fundusz nietylko nie wzrastał, ale topniał w sposób nieprawdopodobny. Po wprowadzeniu waluty złotowej i przewalutowaniu zebranej kwoty stan funduszu wynosił w dniu 15 lipca 1925 r. — zł. 2.141,16.

Pomimo tak niekorzystnego wyniku zbiórki, Kuratorjum nie wyrzekło się prowadzenia dalszej akcji. Bodźcem, nakazującym jej ożywienie, była niezmieniona istotna potrzeba domu wycieczkowego w Krakowie, zmienione natomiast warunki pieniężne po ustaleniu waluty rokowały większą nadzieję osiągnięcia celu. Fakt, iż z Polonji amerykańskiej wpłynęła w tym czasie złożona przez rodaków z za oceanu na cel budowy domu wycieczkowego w Krakowie suma w wysokości ponad 1.000 dolarów, oddziałał również zachęcająco na ponowne podjęcie energicznej propagandy projektu budowy domu wycieczkowego oraz zajęcie się dalszą zbiórką. Wyrazem tego stanowiska Kuratorjum była odezwa z dnia 6 sierpnia 1925 r. L. 1549/O. 1925 (Dz. Urz. Kuratorjum, 1925, Nr. 8, poz. 219).

Prowadzona w latach 1925 i 1926 akcja składkowa, jakkolwiek nie dawała oczekiwanych wyników, zasilała jednak stale fundusz i stwarzała podstawę do dalszego działania. Kuratorjum, które już w 1922 r. zażądało od gminy m. Krakowa przydzielenia odpowiedniej parceli pod budowę domu

wypoczynkowego, pismem z dnia 20 kwietnia 1926 r. L. O. 596/26 zawiadomiło Magistrat m. Krakowa, że budowa będzie podjęta przez specjalną fundację, działającą z ramienia Kuratorjum, przydzielenie więc parceli pod budowę jest nadal sprawą aktualną.

Tymczasem jednak w związku z ujęciem w swe ręce kierownictwa akcji szkolnych domów wycieczkowych i wycieczek turystyczno-krajoznawczych przez Ministerstwo W. R. i O. P. — sprawa budowy domu wycieczkowego w Krakowie oparta została na nowych i szerszych podstawach.

Stworzyło je ustanowienie „Funduszu szkolnych domów wycieczkowych" z części opłat uczniowskich, wnoszonych na fundusz gier i zabaw (okólnik Min. W. R. i O. P. z dnia 19 maja 1926 r. Nr. O. Prez. 3460/26, Dz. Urz. Min. W. R. i O. P., Nr. 9, poz. 105).

Nawiązując do zainicjowanej przez Ministerstwo akcji, Kuratorjum Okręgu Szkolnego Krakowskiego pismem z dnia 17 października 1926 r. L. O. 1501/26 zgłosiło wniosek, aby do programu organizacji i budowy szkolnych domów wycieczkowych Ministerstwo włączyło, jako jeden z najpilniejszych celów, budowę domu wycieczkowego w Krakowie. Wniosek Kuratorjum poparły memorjałami: Krakowski Wojewódzki Komitet Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego, Polskie Towarzystwo Krajoznawcze oraz Sekcja Wychowania Fizycznego Krakowskiego Koła Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Z inną nieco propozycją wystąpił do Ministerstwa W. R. i O. P. w dniu 26 listopada 1926 r. Zarząd Główny Towarzystwa Szkoły Ludowej, który wyraził gotowość podjęcia się budowy domu wycieczkowego na własnych parcelach budowlanych przy Alei Krasińskiego wzamian za udzielenie subwencji w wysokości kosztów budowy względnie części tej subwencji w formie bezprocentowej pożyczki długoterminowej. Oferty tej, jako niedość korzystnej, Ministerstwo nie wzięło pod uwagę, poleciło natomiast Kuratorjum Okręgu Szkolnego Krakowskiego raczej wejść w rokowania z gminą m. Krakowa, jako najbardziej zainteresowanej we wzmożeniu ruchu wycieczkowego do Krakowa oraz ruchu budowlanego. W ostatecznem załatwieniu wniosku Kuratorjum z dnia 17 października 1926 r. ówczesny Minister W. R. i O. P. dr. Gustaw Dobrucki decyzją z dnia 17 marca 1927 r. Nr. O. Prez. 11760/24 przeznaczył większą część funduszu domów wycieczkowych, a mianowicie 150.000 zł., na budowę domu wycieczkowego w Krakowie i polecił Kuratorjum Okręgu Szkolnego Krakowskiego powołać Komitet budowy domu, opracować szczegółowy program budynku oraz załatwić sprawę ostatecznego przydzielenia przez miasto proponowanego na cel powyższy terenu.

Sprawa uzyskania terenu pod budowę natrafiła jednak na duże trudności. W ciągu 1927 r. czyniono bez rezultatu starania o uzyskanie części gruntów pofortecznych (bastjonu Nr. V) przy ul. Lubicz oraz placu przykoszarowego przy ul. Karmelickiej. Również i rokowania w sprawie połą-

czenia wysiłków władz szkolnych i gminy m. Krakowa dla budowy wspólnego typu domu wycieczkowego nie dawały wyników.

W tym stanie rzeczy w 1928 r. wyłonił się projekt wejścia w porozumienie z Towarzystwem Obrony Kresów Południowych i Zachodnich, które, będąc właścicielem dwupiętrowego budynku przy ul. Wielopole, nosiło się z zamiarem przebudowy względnie dobudowy budynku na dom wycieczkowy. Projekt ten jednak upadł wobec wystąpienia Magistratu m. Krakowa z propozycją korzystniejszą.

Inicjatywę podjął z ramienia gminy Wiceprezydent miasta Witold Ostrowski. Pismem z dnia 22 marca 1928 r. L. 2626/IV/28 Zarząd miasta zawiadomił Ministerstwo, iż uchwalił przystąpić do budowy Miejskiego Domu Wycieczkowego dla młodzieży szkolnej, przyczem, wzamian za pomoc finansową Rządu, gmina m. Krakowa zobowiązałaby się:

1) oddać bezpłatnie grunt pod Miejski Dom Wycieczkowy wraz z odpowiedniem boiskiem,

2) wybudować dom na podstawie planów, zatwierdzonych przez władze szkolne,

3) dom przeznaczyć na wycieczki młodzieży szkół powszechnych, średnich oraz średnich zawodowych, tudzież na inne cele wychowania pozaszkolnego młodzieży krakowskiej powyższego typu według wskazówek władz szkolnych,

4) dom prowadzić i utrzymywać w stanie zdolnym do użytku,

5) opłacać z funduszów gminnych wszelkie podatki, należności i t. p.,

6) ponosić koszty opału i oświetlenia,

7) utrzymywać stróża.

W odpowiedzi na powyższą propozycję Minister W. R. i O. P. pismem z dnia 29 marca 1928 r. Nr. O. W. F. 358/28 polecił Kuratorowi dr. Tadeuszowi Kupczyńskiemu zawiadomić Magistrat m. Krakowa, iż Ministerstwo rozporządza na budowę domu wycieczkowego w Krakowie sumą 250.000 zł. i w tych granicach może udzielić gminie m. Krakowa jednorazowej subwencji, płatnej w dwu ratach, pod warunkami następującemi:

„1) że miasto przeznaczy na ten cel odpowiedni grunt i wystawi na nim dom, dostarczy urządzenia wewnętrznego oraz urządzi boisko do użytku młodzieży szkolnej z całej Polski, odbywającej wycieczki krajoznawcze,

2) że wybór gruntu budowlanego oraz plany budynku uzyskają zatwierdzenie ze strony Ministerstwa,

3) że w osobnej umowie ustalone będą uprawnienia Ministerstwa względnie Kuratorjum Okręgu Szkolnego Krakowskiego z tytułu udzielonej subwencji do rozporządzania domem wycieczkowym, do kontroli i nadzoru nad prowadzeniem i zarządem domu, tudzież uprawnienia gminy m. Krakowa do użytkowania domu w porze roku nieodpowiedniej dla wycieczek młodzieży szkolnej".

Rokowania z gminą m. Krakowa, prowadzone przez Kuratorjum Okrę-

gu Szkolnego Krakowskiego, przeciągnęły się do 1929 r. W wyniku tych pertraktacyj ustalone zostały w dniu 24 kwietnia 1929 r. warunki współdziałania Ministerstwa, Kuratorjum O. S. Krakowskiego i Magistratu m. Krakowa.

Pod budowę domu wycieczkowego wyznaczono parcelę o obszarze 1.680 m. przy ul. Słonecznej i opracowano plany, które, po odpowiednich uzupełnieniach, miano realizować, przystępując we wrześniu 1929 r. do budowy. Przedłużający się jednak brak decyzji ze strony władz m. Krakowa opóźnił i tym razem urzeczywistnienie zamierzeń Ministerstwa.

Na zwłokę wpłynęła zmiana decyzji co do wyboru parceli pod budowę domu. Na wniosek bowiem Wojewody krakowskiego na konferencji w dniu 2 maja 1929 r. zapadła uchwała, iż dom wycieczkowy powinien stanąć nie przy ul. Słonecznej, lecz na gruntach obok parku Dr. Jordana, nazwanych „Oleandry". W związku z tem postanowieniem Magistrat m. Krakowa przydzielił wprawdzie pod budowę domu wycieczkowego na „Oleandrach" parcelę o powierzchni 1.695 m², dopiero jednak w dniu 23 października 1929 r. pismem L. 6631/29 zawiadomił Kuratorjum, że „szkice budowy domu wycieczkowego na tej parceli przesłane zostaną z końcem listopada do zatwierdzenia, poczem sprawa pójdzie pod obrady Rady Miejskiej celem uzyskania uchwały, przyznającej tę parcelę na budowę domu, a następnie Budownictwo Miejskie przystąpi do opracowania szczegółowych planów".

Ten stan rzeczy nie rokował bynajmniej szybkiego urzeczywistnienia zamierzenia. To też ś. p. Minister dr. Sławomir Czerwiński, który gorąco interesował się sprawą budowy domu wycieczkowego i przywiązywał do niej specjalną wagę, w piśmie z dnia 14 listopada 1929 r. do Prezydenta m. Krakowa zażądał pozytywnego zdecydowania sprawy do końca stycznia 1930 r., oświadczając, iż w przeciwnym wypadku zmuszony będzie obiecaną subwencję cofnąć.

Dzięki energicznemu stanowisku ś. p. Ministra dr. Czerwińskiego i jego osobistemu zajęciu się dalszym biegiem spraw związanych z realizacją budowy — potoczyły się one szybkiem tempem.

Uchwałą z dnia 5 grudnia 1929 r. Rada m. Krakowa zdecydowała przyśpieszenie prac regulacyjnych partji gruntów w „Oleandrach". Opracowany przez architekta inż. Edwarda Kreislera projekt domu wycieczkowego i plany szczegółowe zatwierdzone zostały przez Ministerstwo w dniu 17 marca 1930 r. W dniu 26 marca 1930 r. Rada m. Krakowa uchwaliła wnioski w sprawie przystąpienia do budowy pierwszej części domu wycieczkowego, w dniu zaś 28 marca 1930 r. — kredyt w wysokości 200.000 zł., wstawiony do budżetu 1930/31 r. na pokrycie kosztów budowy, które łącznie z subwencją rządową obliczono na kwotę 520.000 zł.

Na czas budowy domu Rada Miejska powołała specjalny Komitet Budowlany, w skład którego weszli z ramienia Kuratorjum O. S. Krakow-

skiego Zygmunt Wyrobek, wizytator szkół i dr. Emil Podkówka, naczelnik wydziału, jako zastępca.

W okresie budowlanym 1930 r. wykonano roboty ziemne, murarskie i ciesielskie, w okresie zimowym — roboty instalacyjne. Ostateczne wykończenie domu nastąpiło w okresie budowlanym 1931 r., oddanie zaś do użytku z kompletnem wewnętrznem urządzeniem — w dniu 12 września 1931 r.

Wykończony obecnie dom nie jest całością projektowanego przez gminę Miejskiego Domu Wycieczkowego. Jest jego pierwszą częścią, przeznaczoną przedewszystkiem dla młodzieży szkolnej. Koszt budowy domu wraz z urządzeniem wewnętrznem wyniósł 525.764 zł. 80 gr.

Miejski Dom Wycieczkowy w Krakowie jest budowlą wcale okazałą, o prostych, pięknych linjach architektonicznych, wnętrze ma pełne światła, urządzenia praktyczne i celowe. Dom posiada 13 wielkich sypialń i 6 mniejszych, jadalnie, świetlice, szatnie, umywalnie z wodą ciepłą i zimną, natryski, wanny, kuchenki gazowe, centralne ogrzewanie i obszerne tarasy. Dom pomieścić może wygodnie 220 turystów (220 łóżek). Łóżka ustawione są pojedyńczo, mogą jednak być piętrowane.

Opiekę nad domem sprawuje Komitet, składający się z dwu delegatów Rady Miejskiej i dwu przedstawicieli Kuratorjum O. S. Krakowskiego pod przewodnictwem Prezydenta miasta względnie jego zastępcy. Organem wykonawczym Komitetu jest Zarządca domu. Statut Miejskiego domu wycieczkowego określa zadania Komitetu i obowiązki Zarządcy domu, regulamin i instrukcja dla Zarządcy normuje życie wewnętrzne domu.

Miejski dom wycieczkowy w Krakowie, którego powstanie jest świadectwem prawdziwej opieki władz szkolnych nad ruchem wycieczkowym młodzieży, przynosi chlubę i zaszczyt miastu, stanie się dobrem i pożytkiem młodzieży całej Rzeczypospolitej.

J. B.

MIĘDZYNARODOWY KONGRES OPIEKI NAD DZIECKIEM W LIZBONIE

W dniach od 25 do 29 października r. b. odbył się X-ty Międzynarodowy Kongres Opieki nad Dzieckiem. Siedziba delegacyj tych zjazdów mieści się w Brukseli.

Kongres obradował w trzech sekcjach: prawniczej, lekarskiej i pedagogicznej.

W sekcji prawniczej głównym tematem rozpraw była sprawa „możliwości rozciągnięcia kompetencji trybunałów dla małoletnich aż do pełnoletności cywilnej i władzy trybunałów na wszystkie kwestje prawa familijnego, obchodzącego małoletnich (autorytet opiekuństwa)".

W sekcji lekarskiej — jako temat główny: „organizacja walki z gruźlicą i syfilisem w instytucjach opieki nad dzieckiem".

W sekcji pedagogicznej przedmiotem dyskusji były dwa tematy główne: pierwszy — „organizacja terminowania w różnych rzemiosłach ze stanowiska pedagogicznego, ekonomicznego i społecznego", drugi — „sprawa przeciążenia szkolnego".

Na prośbę głównego komitetu organizacyjnego Zjazdu referat na drugi temat opracował Naczelny Wizytator higjeny szkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. dr. St. Kopczyński. Referat ten został rozdany uczestnikom Kongresu.

W Kongresie brał udział dr. T. Nieduszyński, radca Poselstwa Rz. P. w Madrycie, który na jednem z posiedzeń Sekcji prawniczej wygłosił przemówienie o obecnym stanie problemu odpowiedzialności karnej małoletnich w Polsce.

KONKURS NA NOWELĘ NA TEMAT ZWIĄZANY Z OSZCZĘDNOŚCIĄ

Oszczędność jest to nabyta cecha charakteru o wielkiem znaczeniu społecznem. Kultywowanie tej cechy, kształtowanie charakterów, które w podłożu swojem będą miały zaszczepioną oszczędność — to jedna z dróg, prowadzących do trwałej pomyślności Narodu.

Polski Bank Komunalny, chcąc z jednej strony przyczynić się do jak najgodniejszego uczczenia Dnia Oszczędności, obchodzonego na całym cywilizowanych świecie w dniu 31 października każdego roku, z drugiej — chcąc zainteresować bliżej szerokie sfery nauczycielstwa szkół powszechnych, stykających się z wrażliwem sercem i umysłem całej młodej Polski, postanowił ogłosić konkurs pomiędzy nauczycielstwem szkół powszechnych na nowelę-opowiadanie, mające za temat oszczędność.

Za najlepsze prace wyznaczone będą trzy nagrody: I nagroda 300 zł., II nagroda 200 zł., III nagroda 100 zł.

Nowela nie może przekraczać 16 stron maszynowego pisma.

Rękopisy składać należy do dnia 31 grudnia b. r. w Polskim Banku Komunalnym w kopertach zaopatrzonych godłem.

Sąd konkursowy stanowią: 1) Józef Bek, prezes Związku Powiatów, 2) Piotr Drzewiecki, prezes Rady P. Banku Kom., 3) Wacław Gajewski, redaktor „Oszczędności", 4) Mieczysław Szczepkowski, prezes Związku Miejskich i Powiatowych Kas Oszczędności, 5) Juljusz Zdanowski, prezes Zw. Zw. K. K. O.